



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

TRABALHOS PARA CASA NO 1º CICLO:

TEORIA(S) E PRÁTICA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Paulo Alexandre Miranda Faria

Porto, junho 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

TRABALHOS PARA CASA NO 1º CICLO:

TEORIA(S) E PRÁXIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Paulo Alexandre Miranda Faria

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, junho de 2016

Dedicatória

“A educação diz respeito a todos e este assunto interessa aos pais, professores e aos próprios miúdos. É bom que seja conversado em conjunto” (Araújo, 2009, p.12)

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado foi possível graças aos professores, aos alunos e pais que aceitaram participar neste projeto.

Agradeço também à doutora Maria do Céu Roldão que me orientou no início deste desafio. Por último, um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Palmeirão, por todo o apoio, incentivo e disponibilidade que sempre demonstrou durante a realização desta investigação.

Resumo

A compreensão dos **Trabalhos Para Casa** (TPC) foi e é ainda uma questão de grande relevo no percurso escolar de todos os alunos. Refletir sobre a sua importância para o processo ensino aprendizagem é o mote que anima o trabalho de investigação que aqui se apresenta. Da nossa prática docente (1º ciclo) e do diálogo com os pais/EE, sobressai, muitas vezes, a questão da importância e impacto dos TPC no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A questão reside em saber se os TPC são importantes para responsabilizar os alunos e sistematizar as aprendizagens e, dessa forma perceber a sua importância e feitos na construção de saberes sólidos.

Da literatura, percebemos a existência de um mapa conceitual cuja matriz concebe a melhoria das aprendizagens e a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos (Araújo, 2006; Cooper, 1989; Meirieu, 1998; Monteiro, 2002; Perrenoud, 2001; Pestana, 2013).

Do ponto de vista empírico, optamos pela investigação qualitativa, sob a forma de estudo caso, sustentado na questão: “Quais os contributos dos TPC na melhoria das aprendizagens dos alunos?” A partir da questão central, definimos três objetivos: 1) Identificar as estratégias convocadas pelos docentes para a realização dos TPC; 2) Aferir a perceção dos alunos, dos professores e dos pais/EE sobre o valor dos TPC; e 3) Identificar os contributos dos TPC nas aprendizagens e sucesso dos alunos.

O estudo permitiu observar e perceber como fazem os professores a solicitação dos TPC, o efeito dos TPC na aprendizagem e a importância reconhecida pelos professores, alunos e pais/EE.

Palavras- Chave: Trabalhos de casa (TPC), Estratégias, contributos, aprendizagens.

Abstract

Homework (HW) comprehension was and still is a question of great relevance on every student academic career. Reflecting on its importance to the teaching-learning process is the motto that boosts the investigation work that is here presented. Most of the times, the question of the impact and importance of homework on the learning process and development of the students stands out during our educational practice (1st course of study) and dialogues with parents or guardians. Knowing if homework is important to make the students responsible and systematize the apprenticeship is the centre of the question and, therefore, understands its importance and accomplishments on the construction of solid knowledge. From literature, we realized the existence of a conceptual map whose matrix conceives the learning improvement and the active construction of knowledge by the students (Araújo, 2006; Cooper, 1989; Meirieu, 1998; Monteiro, 2002; Perrenoud, 2001; Pestana, 2013).

On an empirical point of view, we chose the qualitative investigation, under a study case form, supported on the question: “Which are homework contributes to the improvement of the students’ learnings?” Starting from the central question, we established three goals: 1) Identifying the strategies picked by teachers for homework execution; 2) Checking the students, teachers and parents/guardians’ perception on the value of homework; and 3) Identifying the contributes of homework on the learning and success of students.

This study allowed observing and understanding how teachers request homework, its effect on apprenticeship and the importance recognized by teachers, students and parents/guardians.

Key words: Homework (HW), strategies, contributes, learning.

Índice

Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1 – O sentido dos TPC.....	3
1.1 – Os modelos de TPC.....	6
1.2 – Componentes fundamentais dos TPC	9
1.3 – O papel (e a importância!) dos TPC.....	10
2 - Os TPC para a melhoria do desempenho escolar	11
2.1 - Envolvimento dos pais nos TPC.....	13
2.2 - TPC e estratégias de autorregulação	14
2.3 - Motivação para a aprendizagem autorregulada.....	17
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1 - Opções metodológicas do estudo.....	23
2.2 - Contexto e sujeitos do estudo	25
2.3 – Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	25
2.3.1. Análise documental.....	26
2.3.2. Observação.....	27
2.3.3. Inquérito por questionário	28
2.4 - Tratamento e análise de dados.....	29
PARTE III – RESULTADOS.....	31
3.1. Análise e interpretação dos dados.....	31
3.2. Da Análise documental ressalta	33
3.2.1. Regulamento Interno	33
3.2 – Do inquérito realizado aos alunos.....	36
3.3 – Do inquérito realizado aos pais/EE.....	41
Discussão dos resultados	48
Conclusão	53
Bibliografia	55
ANEXOS	59

Índice Gráficos

Gráfico 1 - Participantes no estudo por género num universo de 52 indivíduos	42
Gráfico 2 - Faixas etárias dos participantes num universo de 52 indivíduos	42
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos participantes num universo de 52 indivíduos	43
Gráfico 4 - Frequência da verificação dos TPC por parte dos encarregados de educação num universo de 52 indivíduos	43
Gráfico 5 - Os TPC do seu Educando são para realizar.....	44
Gráfico 6 - Tempo despendido na realização dos TPC num universo de 52 indivíduos.....	45
Gráfico 7 - Disciplinas com maior investimento num universo de 52 indivíduos	46
Gráfico 8 - Adequação da carga de TPC num universo de 52 indivíduos.....	46
Gráfico 9 - Frequência de preparação dos educandos para a realização dos TPC num universo de 52 indivíduos	47
Gráfico 10 - Local de realização dos TPC num universo de 52 indivíduos	47

Índice Quadros

Quadro 1 - Modelo de Coulter	8
Quadro 2 - Componentes fundamentais dos TPC.....	10
Quadro 3 - Argumentação a favor dos TPC.....	14
Quadro 4 - Aspetos menos positivos dos TPC.....	15
Quadro 5 - Um modelo de fatores que influenciam o efeito dos TPC	15
Quadro 6 - Fases dos TPC.....	16
Quadro 7 - Princípios para a organização motivacional do ensino	19
Quadro 8 - Técnica, instrumentos e objetivos da recolha de dados.....	26
Quadro 9 - Turmas/Alunos participantes.....	31
Quadro 10 - Consentimento Informado.....	31
Quadro 11 - Registo dos TPC.....	32
Quadro 12 - Registo do TPC realizados pelos alunos (11 a 15 de maio)	32
Quadro 13 - Artigos do Regulamento Interno	33
Quadro 14 - Disciplinas trabalhadas nos TPC na semana de 11 a 15 maio.....	34
Quadro 15 - Inquéritos realizados aos Encarregados de Educação	41
Quadro 16 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio.....	Error! Bookmark not defined.
Quadro 17 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio.....	Error! Bookmark not defined.
Quadro 18 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio.....	Error! Bookmark not defined.

Introdução

No quotidiano escolar, a marcação dos trabalhos de casa (TPC) têm vindo a ser uma prática comum. Da literatura (e da nossa experiencia profissional) percebemos que o primeiro contacto com os TPC surge no início da vida escolar e acompanha a generalidade dos alunos até ao final da vida académica. A intenção é consolidar as aprendizagens da sala de aula, contribuir para a autonomia e hábitos de trabalhos das crianças, reforçar e influenciar de forma positiva o aproveitamento académico dos alunos. Não obstante, “Os TPC possuem ainda outros valores, já que, se bem realizados, podem desenvolver a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo e sentido de responsabilidade e competência.” (Marújo *et al*, 1998, p. 113).

Na prática, a relação dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação com os TPC não é uma relação pacífica. Na maioria dos casos, gera situações de tensão e de conflito entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Em cada escola, e a nossa não é exceção, a marcação e monitorização dos TPC assume paradigmas diferentes. O estudo em casa, por via da realização do TPC, gera, efetivamente, situações problema que problematizam a validade (e qualidade!) pedagógica no/para o processo positivo de aprendizagem.

Neste cenário, a questão central é: Quais os contributos dos TPC na melhoria das aprendizagens dos alunos?

Com este propósito, os objetivos traçados são:

- 1) Identificar as estratégias convocadas pelos docentes para a realização dos TPC;
- 2) Aferir a perceção dos alunos, dos professores e dos pais/EE sobre o valor dos TPC; e
- 3) Identificar os contributos dos TPC no processo de aprendizagens e sucesso dos alunos.

De modo a responder a estas questões, optamos por uma estratégia de investigação de natureza qualitativa, sob a forma de estudo de caso. Ao nível dos instrumentos, privilegiamos a análise documental, o questionário e a observação.

Ao nível dos resultados o estudo permitiu-nos observar e perceber como fazem os professores a solicitação dos TPC, o efeito percebido dos TPC na aprendizagem e a importância reconhecida pelos professores, alunos e pais/EE.

Em termos formais, o trabalho que agora se apresenta, organiza-se em três partes. A primeira abrange a revisão bibliográfica e conceitualiza os TPC, mapeando teorias, modelos e tipos de TPC, participantes diretos e indiretos e aspetos normativos dos TPC. A segunda explicita as opções metodológicas, contexto, instrumentos de recolha e análise de dados. A terceira apresenta e faz a discussão dos resultados triangulados pela análise dos inquéritos, cadernos diários e observação. Por fim, fazemos a conclusão, apresentamos a bibliografia geral e os anexos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – O sentido dos TPC

Estudar o tema dos TPC na área da Supervisão Pedagógica exige a compreensão entre o objeto de estudo e o referencial teórico associado à supervisão. A ideia é identificar o contributo da supervisão para a qualidade das aprendizagens e do ensino que cada professor, por via dos TPC, desenvolve nas suas salas de aula.

A propósito da supervisão, Alarcão e Canha (2013), referem duas modalidades: uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca o ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva.

No presente estudo e tendo em atenção que o nosso objeto de estudo é o valor dos TPC no processo de aprendizagem, a linha que nos interessa convocar é a que assume a perspetiva formativa. Significa isto que a intenção subjacente a esta pesquisa é a de perceber a melhoria das aprendizagens por aplicação e desenvolvimento dos TPC.

A importância dos trabalhos para casa (TPC), enquanto **objeto** de tradição escolar assume sentidos diferentes. Cooper (1989), por exemplo, regista que se trata de um “trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (Cooper, 1989). O sentido é o de consolidar aprendizagens (Cooper, 1998; Silva, 2009). Para Monteiro (2002), os TPC, servem o propósito da “remediação” e, nessa linha, o sentido é, fora do contexto de sala de aula e da escola, os alunos promoverem e desenvolverem as suas aprendizagens.

As teses a favor dos TPC evidenciam o facto de os TPC contribuírem para a “autonomia e hábitos de trabalho nas crianças” (Cooper, 1998), mesmo que na prática a tarefa se traduza na realização de “cópias de textos, repetições de palavras, fichas com contas ou o que, eventualmente já foi feito e explicado na sala de aula” (Araújo, 2009, p. 63). Sem dúvida, a intenção é ativar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

E se no cenário anterior a perspectiva dos TPC é positiva, há correntes menos otimistas sobre o valor dos TPC no/para o processo de consolidação das aprendizagens. Efetivamente, escreve Araújo (2009, p.57), “os TPC, enquanto prática institucionalizada, têm causado algum incómodo aos educadores (pais e professores) e representam para a maioria das crianças uma sobrecarga de trabalho num tempo que deveria ser para brincar” (p.57).

Na Bélgica, por exemplo, foram postas em prática medidas que proíbem os trabalhos de casa ou o reduzem a tempos bem definidos. “O Ministério da Educação proibiu os TPC em 2001. Até aos 8 anos de idade, não há TPC” (O Público, 1/9/01. *On line*, 10 set 2015). “Está interdito passar TPC aos alunos dos dois primeiros anos de escolaridade, no 3º e 4º anos os trabalhos de casa são permitidos desde que não ocupem mais de 20 minutos por dia, e no 5º e 6º anos, não devem ir além da meia hora diária (Idem). Percebe-se, assim, que os trabalhos de casa causam uma maior fadiga física, emocional e restringem o tempo de lazer das crianças (in 650 *Revista Philologus*, Ano 19, Nº 57 – Supl.: *Anais da VIII JNLFLP*. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez.2013).

Também em Portugal se questiona a prática e validade pedagógica dos TPC (Brandão, Monteiro, Alvim e Costa, 2014). A questão é sempre a mesma!

Qual o real impacto dos TPC a nível pedagógico?

O debate a propósito da qualidade pedagógica e com a qualidade das aprendizagens do modelo de ensino vigente coloca questões que merecem o questionamento e o valor dos TPC, enquanto docentes, para melhorar e sustentar aprendizagens.

Os resultados positivos sobre a supervisão e a avaliação fundam hoje paradigmas educativos sustentados na melhoria e mudanças na forma e significados dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor é, sem dúvida, o mediador de aprendizagens, mas é também o conciliador entre o sistema educativo e as suas potencialidades e limitações. Nesta perspectiva educativa, os trabalhos de casa poderão constituir-se como um processo de criação de hábitos e métodos de estudo, funcionando eles próprios como estímulo da autonomia para a aprendizagem e como estratégia para potenciar e desenvolver capacidades intelectuais e o sentido da educação pessoal.

Quando se estuda a relação pedagógica com os TPC, supõem-se a necessidade e emergência de autorregulação dos processos para a aprendizagem e, desse modo, o reforço positivo do autoconceito do aluno. Nesta abordagem, o modelo de natureza sócio-construtivista (Rosário, 2004) confia nos trabalhos de casa a dimensão de autonomia para o professor e para o aluno e, assim a possibilidade e oportunidade para ativar a motivação dos alunos (Rosário *et al.*, 2005). Na verdade, “Quando os professores ouvem os seus alunos e os questionam relativamente às suas opiniões e perspetivas, não só se cria uma relação mais saudável, autêntica e dialógica, como se promove a autoestima dos alunos (...)” (Brandão *et al.*, p.60). Na prática, o que se destaca é o papel positivo da interação social no processo de ensino-aprendizagem e para a motivação.

Eduardo Sá (ano 2016), no artigo “Não sei, não consigo e não sou capaz!”, salienta o papel da motivação como um fator importante para a aprendizagem dos alunos. Mais, continua o mesmo autor, “não é verdade que haja crianças desmotivadas” (*idem*). A motivação liga-se a um processo de orientação do comportamento no sentido de alcançar um determinado objetivo (Lourenço e Paiva, 2010). É preciso pois, ativar a motivação e, nessa intenção, Woolfolk (2004) admite que o indivíduo procura uma atividade pela satisfação que esta lhe proporciona.

Aprender para o sucesso é um desafio exigente e nem sempre promotor de alegria. O mundo no seu conjunto evoluiu tão rapidamente que é preciso “novas competências para ensinar” (Perrenoud, 2000). Para Teixeira (2004), “É pois pertinente levar os alunos a desenvolver a capacidade de pensar, a fim de resolver os problemas e não fornecer as soluções. No fundo, que o aluno “aprenda a aprender” (p. 29). No ensino, como na aprendizagem, o carácter interativo é fulcral para incentivar o desenvolvimento dos alunos e dos professores (Antunes, 2012; Teixeira, 2004). E a (melhor) estratégia é criar um ambiente motivador e desafiante.

*“Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade” (Delors *et al.*, 1997, p. 86).*

Efetivamente, a tendência investigativa demonstra que o aluno necessita de atribuir um significado ao que aprende. E esta construção de significados é atribuída numa interação complexa entre conhecimentos prévios, o material de aprendizagem e a conceção da atividade pela qual se produzirá aprendizagem (Teixeira, 2004, p.29). Na conceção e proposta das tarefas de TPC que é maioritariamente normativa, é necessário admitir o papel do pensamento crítico e a preparação do aluno para os desafios reais que ultrapassam o meio escolar (Brandão et al., 2014). Como docentes, admitimos o papel do aluno na gestão destas tarefas? Ao propô-las, estamos a procurar que os alunos se autonomizem, que criem e procurem estratégias de mobilização de conhecimentos, que pensem criticamente e criem estratégias de autorregulação?

Quando se trabalha para a autonomia, os TPC precisam ser percecionados não como forma de controlo, mas como um suporte ao processo de ensino-aprendizagem, um outro elo de ligação à autonomia e de motivação e, para isso, têm de partir de interesses pessoais de forma a assegurar a dimensão motivacional. A Escola no século XXI é um veículo de múltiplas oportunidades. Nesse sentido, os TPC são uma forma de aproximar, o aluno a uma pedagogia mais desejável, a um ensino que se coadune com as suas necessidades e o dote de respostas e aprendizagens significativas, assumindo-o como elemento ativo na construção da sua aprendizagem (Vieira e Alfredo, 2014). O desafio é grande! A Escola atual necessita (re)pensar a sua organização, desenvolver planos de melhoria e equacionar o sucesso e a qualidade da educação para todos e para cada um (Azevedo, 2011, pp. 257-261). A Escola em progresso “olha para o lado e vê e escuta, dialoga, constrói em comum e faz, faz o que resulta e refaz o que não resulta!” (Azevedo, 2011, p.258)

1.1 – Os modelos de TPC

Como em qualquer área do conhecimento, também, no campo dos TPC as opções teóricas perspetivam teses diversas através das quais se vislumbram formas de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento do aluno. A propósito, a

investigação contemporânea destaca, essencialmente dois tipos de modelos: os modelos autorreguladores - modelo de controlo Volitivo, desenvolvido por Xu & Corno (1998, 2003, 2006); e os modelos tradicionais - modelo de Coulter (1979), Modelo Processual de TPC de Cooper (2001) e modelo Keith (1982)]. No primeiro caso, a realização dos TPC tem a ver com a dimensão reflexiva da aprendizagem e do ensino em casa.

Modelo de controlo volitivo

Segundo este modelo (Xu & Corno, 1998, 2003, 2006) é em casa que o aluno se depara com as dificuldades dos TPC. Dificuldades em planificar e estabelecer prioridades na resolução dos TPC, ultrapassar as dúvidas sentidas, gerir os recursos de que dispõe, controlar o tempo necessário à resolução da tarefa e controlar os sentimentos e emoções durante a resolução dos TPC. Estes itens referidos anteriormente relacionam-se com as competências, capacidades individuais de regulação da aprendizagem evidenciada em cada aluno e abordam competências variadas como auto monitorização, a procura de ajuda, a emoção, a atenção e o controlo do ambiente (Silva, 2009, p.31).

No segundo, os modelos tradicionais, atribuem um papel dominante à família no que respeita à motivação para a execução dos TPC. Isto é, a Família é responsável por monitorizar as tarefas propostas e incentivar a elaboração das mesmas (Silva, 2009, p.28).

A matriz subjacente a qualquer um destes modelos de TPC é proporcionar e modelar o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, cada um deles assume estratégias e fases distintas de/para resolução dos TPC.

O modelo de Coulter

Coulter (1979) apresenta-se como um dos primeiros autores a conceber um modelo temporal, capaz de influenciar a realização dos trabalhos de casa e a autoeficácia dos alunos na execução destas tarefas. Trata-se de um modelo trifásico, composto por três fases: (1) motivação; (2) casa-comunidade; e (3) avaliação (

Quadro 1).

Quadro 1 - Modelo de Coulter

Fases	Natureza	Objetivos
1	Motivação	- Criação de hábitos de estudo; - Estímulo da autonomia; - Construção e estímulo do autoconceito do aluno.
2	Casa-Comunidade	- Envolvimento familiar na execução das tarefas de TPC; - Envolvimento de outros colegas na execução da tarefa.
3	Avaliação	- Feedback através de comentários escritos; - Avaliação por incentivos; - Projeção da avaliação para discussão em sala de aula.

Fonte: Adaptado, Cooper, 2001

Apesar de simples, a proposta de Coulter (1979), tornou-se crucial para explicitar a componente motivacional, o papel do professor e da comunidade na/para a realização dos TPC e para ativar a autorregulação por via da motivação (Silva, 2004, pp.29-30; Pestana, 2013, pp.6-7). Na sua conceção, estabelece que o docente crie condições para elevar o autoconceito e o reconhecimento das suas competências. O objetivo é “criar estratégias de orientação e resolução de TPC” (Silva, 2004, p. 27), em ordem ao sucesso educativo. Na segunda fase, o sucesso escolar depende do envolvimento de outros autores (e.g. família, colegas). À terceira fase, corresponde a avaliação e o *feedback* relativo ao impacto dos TPC no rendimento escolar.

O **Modelo Processual de TPC de Cooper**, na sua matriz, procura articular e ativar a participação dos principais atores do/no processo de aprendizagem. Pese embora, reconhece a existência de obstáculos e constrangimentos, nomeadamente, ao nível do tempo de lazer, da relação escola-família e mesmo aluno-professor. Na visão de Cooper (2001), os trabalhos de casa podem variar de acordo com o contexto social, natureza e objetivos. “ São raras as vezes em que os trabalhos de casa contêm apenas um objetivo possuindo (...) elementos com diferentes objetivos, tais como, o treino da leitura ou da escrita, exercícios de memorização ou retenção (Pestana, 2013, p.10).

O modelo de Keith

Três anos depois da conceção do Modelo de Cooper (1979), Keith *et al* (1982) revelam um estudo sobre a relação entre o tempo investido nos trabalhos de casa e o sucesso escolar. E, com ele, emerge um novo modelo – o modelo de Keith *et al* (1982).

Ao nível das variáveis, os autores, singularizam agora a raça, o *background* como fatores exógenos e as notas (Pinho, 2013, p.20). Neste modelo, Keith (1982), citado por Pinho (2013), não inclui a fase de preparação em aula para a realização das tarefas de TPC nem a avaliação. Reforça. Contudo, os fatores exógenos como preditores do sucesso escolar e salienta um maior enfoque no historial familiar e contexto socioeconómico dos alunos (p.20).

A sustentabilidade para o novo modelo, assenta no estudo efetuado pelos autores do modelo Keith *et al* (1982) e da assunção que o fator tempo de/para a realização dos TPC esta ligada às notas (boas) em exame. Mais, a relação raça-contexto familiar, nível educativo dos pais e profissões estão, também, relacionadas com o desempenho académico. Segundo eles, a raça e a família são os preditores por excelência das áreas de interesse dos alunos (*idem*). Neste estudo, o sucesso escolar fica associado ao tempo investido na realização dos TPC, ao meio socioeconómico e às expectativas da família.

Mais tarde, em 1986, o modelo de Keith, integra o fator género como variável interveniente no interesse e tempo investidos na realização de TPC (Keith *et al.*, 1986, p.373-380).

1.2 – Componentes fundamentais dos TPC

Harris Cooper (2001), problematiza os TPC que o professor marca na sala de aula, classificando-os como sendo de duas naturezas: instrutivo e não instrutivo. Nessa perspetiva, invoca diferentes razões. Consoante a tipologia da ação a desenvolver, o professor opta por uma dimensão instrutiva (1) prática; (2) preparação; (3) alargamento; (4) integração (Quadro 2).

Quadro 2 - Componentes fundamentais dos TPC

Componente	Objetivos
Prática	Consolidar a matéria lecionada nas aulas. Os TPC servem para os alunos treinarem as competências e aprendizagens adquiridas nas aulas.
Preparação	Recolher informação, pesquisar ou estudar um conteúdo que irá ser abordado pelo professor em futuras aulas.
Alargamento	Usar conhecimentos e aprendizagens adquiridas anteriormente para os conteúdos ou trabalhos a realizar nesse momento.
Integração	Interligar conhecimentos e competências adquiridas, usando para isso esquemas ou sínteses que resumam a matéria.

A não instrutiva assume características de outra ordem, nomeadamente “perceber se o TPC é realizado com a ajuda de terceiros estabelecendo, desse modo, uma comunicação entre o aluno e o seu encarregado de educação” (Cooper, 2001).

1.3 – O papel (e a importância!) dos TPC

No processo de ensino e de aprendizagem, a realização e os efeitos do TPC geram situações paradoxais. Uns são a favor outros contra! Trata-se de um processo complexo que inclui dimensões e funções diversas. Analisando os modelos processuais dos TPC como instrumentos didáticos, percebe-se que a dimensão mediadora dos TPC está associada à conceção de tarefas a realizar pelo aluno fora do contexto escolar.

A conceção dos TPC por parte do docente e a realização dos mesmos por parte dos alunos é considerada um processo importante para a aprendizagem, para a preparação dos exames e, nesse sentido, quanto mais precoce for a sua ação mais hipótese há de ter sucesso. “A preparação séria e segura [dos TPC] tem de ser feita a longo prazo” (Monteiro, 2002, p. 83). Mais, o referencial que assegura a (boa) preparação para as provas do final de ano é extenso, implica vários fatores e sobretudo a ação do aluno que aprende, nomeadamente no campo da:

- atenção nas aulas;
- estudo diário;
- realização dos trabalhos de casa;
- elaboração de apontamentos;

- organização dos conhecimentos em resumos ou esquemas;
- consulta de bibliografia sugerida pelos professores.

Decorre daqui que “o trabalho que o aluno desenvolve em casa é fundamental para que a aprendizagem se possa realizar de forma estruturada e consistente. É o estudo em casa que permite a consolidação dos conhecimentos” regista Monteiro (2002, p. 47).

2 - Os TPC para a melhoria do desempenho escolar

Atualmente, poucos ou nenhuns estudiosos dos assuntos relacionados com a educação, acreditam que o baixo rendimento escolar de um aluno esteja apenas relacionado com o seu universo individual. Contudo, aceitam que existem fatores pessoais que podem influenciar e contribuir para o melhor aproveitamento. É facto, o rendimento e o sucesso escolar dos alunos resulta de fatores diversos (e.g. hábitos de estudo, a família, a escola, o efeito professor, a realização do TPC).

Reconhecendo que a família é, efetivamente “a célula base em que a criança nasce e cresce, sendo ela, em última análise, a grande responsável pela educação dos mais jovens, o que coloca os pais como os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos” (Grilo, 2010, p. 39). Subjaz outro importante facto na/para a educação e desenvolvimento de cada pessoa. Com efeito, “importa acima de tudo é que as nossas escolas sejam capazes de contribuir para a formação de pessoas livres, autónomas, criativas e empreendedoras, cultas, responsáveis” (Grilo, 2010, p. 54).

A oportunidade da escola para todos abre caminho a abordagens holísticas e integradas da/para a educação plena. É certo, contudo, que a passagem para a sociedade do conhecimento requer a necessidade e o esforço de pôr em relevo o “elemento” que nasce em cada um de nós (Robinson e Aronica, 2010).

Gozalo (1999,p.23), defende que:

“Se, desde crianças, conseguimos adotar estratégias e técnicas de estudo apropriadas, estas são incorporadas diretamente na nossa estrutura cognitiva, e toda a informação que possamos receber no futuro será processada de acordo com esse esquema mental” (p.23).

Há pois que promover uma educação flexível e uma pedagogia cujas práticas pedagógicas sejam capazes de cativar os alunos para aprender mais e melhor. A propósito, Schneider (1998,p.125), dirigindo-se aos alunos, refere que “o TPC não existe para te aborrecer! É uma atividade essencial à aprendizagem. Ajuda a compreender a lição desse dia e permite uma aprendizagem autossuficiente da matéria, além de ser uma boa oportunidade para aprenderes a trabalhar em grupo” (p. 125).

Silva (2009), apoiado nos trabalhos de Cooper (1989), reconhece a correlação, pelo menos nos primeiros anos escolares, entre o sucesso escolar e os trabalhos de casa. Situação que tende a esbater-se à medida que os alunos avançam a escolaridade (idem). De resto, uma correlação assumida por vários outros autores (e.g. Grilo, 2010; Musgrave, 1979; Worsley, 1979). Também, Epstein e Van Voorhis (2001) escrevem que os trabalhos de casa são uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Mais, são uma estratégia que promove e desenvolve a aprendizagem e fomenta a necessidade de aprender a aprender (Epstein e Van Voorhis, 2001).

Mesmo assim, a questão mantêm-se. Os TPC aumentam o desempenho dos alunos?

Num trabalho datado dos anos noventa do século passado, Cooper (1994), narra que dos 20 estudos realizados desde 1962, envolvendo a realização de trabalhos de casa e a comparação do desempenho dos alunos, 14 apresentam resultados favorecendo o uso de trabalhos de casa para melhorar o desempenho dos alunos e 6 não identificam mais valias significativas. A melhoria do desempenho não é igual para todos os graus de ensino/grupos etários.

Assim, continua o mesmo autor, os alunos na faixa etária 14-16 anos e que faziam os trabalhos de casa superavam os colegas quando não faziam os trabalhos de casa em 69%. Nos alunos com idades entre os 11 e 13 anos, o número cai para metade (35%). Ao nível do 1º ciclo (6 aos 10 anos), a realização ou a não realização dos trabalhos de casa não mostra benefícios imediatos (Cooper, 1994).

“Aprender não se faz com 40 ou 50 horas de trabalho por semana, que são os compromissos que muitas crianças têm hoje, repartidas entre a escola, os “tempos livres”, as atividades extracurriculares, as explicações... e os trabalhos de casa” (Sá, 2014, p. 118).

2.1 - Envolvimento dos pais nos TPC

Já há muitos anos atrás os investigadores realçavam que “parece muito natural afirmar-se que a responsabilidade de educação de uma criança é compartilhada por duas identidades: a família e a escola” (Tavoillot, 1972). Segundo o autor, estas duas identidades quase se ignoraram ou, pelo menos, mantiveram apenas relações espaçadas e irregulares: a escola limitando-se a informar os pais dos resultados obtidos e do comportamento; os pais limitando-se a justificar as faltas.

Efetivamente, “nem todas as famílias sabem como envolver-se nas atividades escolares e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo (Marques, 1997, p.19). Pese embora, a comunidade científica identifica cinco tipos de envolvimento parental na educação dos filhos:

- 1- Ajudar os filhos em casa;
- 2- Apoiar a comunicação com os pais;
- 3- Envolvimento dos pais na escola;
- 4- Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa; e
- 5- Envolvimento dos pais no governo da escola.

Marques (1997) anota que “cabe aos pais satisfazer as necessidades básicas das crianças, fornecendo-lhes vestuário, alimentação e condições ambientais saudáveis. Pressupõe-se que os pais organizem a rotina familiar diária, de forma a proporcionar tempo de sono suficiente, um lugar adequado para estudar e horas certas para finalizar os trabalhos de casa (TPC)”. Mais, o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, tem a ver com a necessidade de envolver os pais “na realização de fichas de trabalho, projetos de investigação e atividades de remediação com os seus filhos em casa” (Marques, 1997, p.104).

Os estudos de Joy Epstein (1991 e 1996), citado por Marques (1997), mostram que os pais que ajudam sistematicamente os filhos a realizar os trabalhos de casa,

valorizam mais o trabalho dos professores. E as crianças cujos pais ajudam no trabalho de casa obtêm melhores resultados nos testes.

Nesta linha, os pais, sobretudo no início do percurso escolar, têm um papel vital, porquanto devem assessorar e reforçar a ideia de que o “ofício de aluno” ultrapassa o espaço físico da escola. Importante é, criar hábitos de trabalho regulares, diários e despertar a vontade para aprender (Monteiro, 2002).

Efetivamente, o apoio e acompanhamento dos no trabalho de casa torna-se um fator importante na educação dos filhos (Xu e Corno, 1998). Muitos outros investigadores concordam que o modo como os pais disponibilizam a ajuda aos seus filhos na realização dos trabalhos de casa contribuem para a sua melhoria académica (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Patall, Cooper, & Robinson, 2008; Pomerantz & Eaton, 2001; Silinskas, Kiuru, et al., 2013). Contudo, pouco se conhece sobre a dinâmica de desenvolvimento do desempenho académico das crianças e como as práticas parentais afetam esse desenvolvimento ao longo do tempo. A relação parental e o trabalho de casa nos primeiros anos de escolaridade suscitam ainda maiores estudos, sobretudo ao nível das primeiras idades escolares (Dumont et al., 2012, 2014; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz & Eaton, 2001), no sentido de aprofundar a relação estratégica com o TPC.

2.2 - TPC e estratégias de autorregulação

Neste domínio, a argumentação a favor dos TPC e dos seus efeitos positivos baseia-se, fundamentalmente em três dimensões: (1) escolar; (2) pessoal e (3) familiar (Quadro 3).

Quadro 3 - Argumentação a favor dos TPC

Dimensão Escolar	<p>Curto prazo Uma melhor retenção do conhecimento factual; Um aumento do conhecimento; Melhorar o pensamento crítico, A formação de conceitos; Enriquecer o currículo.</p> <p>Longo prazo Encorajar à leitura durante o tempo de lazer; Melhorar as atitudes em relação à escola; Melhoria de estratégias e hábitos de estudo.</p>
-------------------------	---

Dimensão Pessoal	Uma maior auto-organização; Uma maior autodisciplina; Melhorar organização temporal; Uma maior independência para resolver problemas; Uma maior curiosidade.
Dimensão Familiar	Um maior envolvimento dos pais na educação escolar.

Fonte: Cooper (2001)

E, apesar dos pontos positivos, há aspetos negativos que importa referenciar. A saber: (1) cansaço, (2) diminuição do tempo de lazer e atividades da comunidade, (3) interferência dos pais; (4) engano; e (5) acentua a diferenças (Quadro 4).

Quadro 4 - Aspetos menos positivos dos TPC

Cansaço	Atividades escolares; Fadiga física e emocional.
Menor tempo de lazer	Brincar; Atividades extras.
Interferência dos pais	Pressão para fazer a atividade; Técnicas instrucionais
Plágio	Cópia os trabalhos de outrem;
Promove a diferença	Bons e maus alunos.

Fonte: Cooper (2001)

A propósito, Cooper (2007) é categórico ao afirmar que “os alunos que fazem trabalhos de casa são mais bem-sucedidos do que aqueles que não os fazem” (p. 17). Naturalmente, há fatores de vária ordem que influenciam o desempenho e sucesso escolar de cada aluno – exógenos, de trabalho, contexto, aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5 - Um modelo de fatores que influenciam o efeito dos TPC

Fatores exógenos	Características dos alunos: Capacidade Motivação Hábitos de estudo Conteúdo curricular O nível de escolaridade
Característica do trabalho	Quantidade: Propósito do TPC Competências utilizadas Grau de individualização Grau de escolaridade do estudante Prazos de conclusão Contexto social

Fatores iniciais da aula	Materiais facilitadores As abordagens sugeridas Ligações ao currículo
Fatores casa/comunidade	Tempo do aluno Ambiente de casa Espaço, Luz, Tranquilidade, Materiais Envolvimento de outros - pais, irmãos, explicadores
Fatores posteriores na sala de aula	Classificação/feedback As observações escritas Incentivos Avaliar os conteúdos relacionados Utilizar o TPC para um debate na turma
Efeitos	Desempenho na execução da tarefa 1) Efeitos positivos Acadêmico a curto prazo Acadêmicos de longo prazo Não académicos Efeitos parentais/familiares 2) Efeitos negativos Saturação/aborrecimento Negação do tempo de lazer Interferência dos pais Aumenta a diferença os alunos Batota

Fonte: Modelo processual de TPC de Cooper, 2001.

Cooper (2001) referência três fases ao longo da elaboração da tarefa dos trabalhos de casa. Nesta matriz, duas ocorrem na sala de aula, especificamente aquando da marcação dos trabalhos de casa pelo professor (fase inicial) e aquando da correção dos trabalhos de casa (fase final). Entre elas, há uma fase intermédia que corresponde à elaboração dos trabalhos que, regra geral, acontece fora do contexto escolar e no ambiente casa-comunidade (Quadro 6).

Quadro 6 - Fases dos TPC

Fases	Objetivos
Inicial	Desafiar e marcar trabalhos sobre conteúdos desenvolvidos em sala de aula; Facultar estratégias de realização; Incentivar o aluno
Intermédia	Orientar para a realização dos TPC
Final	Corrigir na aula Dar feedback

Fonte: Adaptado Coulter (1979, cit. por Cooper et al, 2001)

Seja qual for a metodologia, certo é que no final do dia letivo muitas crianças desenvolvem outras atividades (e.g. catequese, natação, brincar, ver TV). Tempos que interferem positiva ou negativamente com a vontade, qualidade e empenho para realizar o TPC. Acresce a estas atividades (possíveis) o fator contexto (e.g. familiar) que nem sempre facilita a tranquilidade e os meios para o exercício construtivo da autoaprendizagem por via da realização dos TPC.

Os trabalhos de casa não são um exercício uniforme e regular para todos os alunos. Nenhum professor experiente ignora este facto. Importa, por isso, que a marcação dos TPC tenha em atenção os contextos e as dinâmicas familiares dos alunos (Lyn Corno citado por Cooper, 1989). A realização dos TPC, em casa, introduz desafios novos para as crianças e para os seus familiares, em particular, para os alunos em início de carreira escolar. Exige tempo, esforço e o “sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995).

“O ofício de aluno é com efeito um conceito integrador, que se descobre a partir de diversas portas de entrada: as relações entre a escola e a família e a escola, as novas pedagogias, a natureza das atividades na sala de aula, o currículo real, escondido ou implícito, a transposição didática” (Perrenoud, 1995, pp. 20-21).

2.3 - Motivação para a aprendizagem autorregulada

O paradigma da educação que dominou toda a paisagem do século XX foi o paradigma utilitário (Carneiro, 2001). Aprender é (era!) condição de sucesso profissional e de fruição de bens económicos. Uma perspetiva que carece hoje de maior fundamentação. A missão da escola e o valor da educação são, na atualidade, o desafio que ativa a necessidade de “recentrar as estratégias educativas” (Carneiro, 2001, p.31)”. A ideia chave é “aprender ao longo da vida” (Azevedo, 2011), edificando os “andaimes de aprendizagem” (Carneiro, 2001, p.32) e, assim, um sentido construtivo e contínuo em ordem à liberdade e à autonomia. “Aprender é olhar o mundo diferentemente (Carneiro, 2001, p.49) e estar capaz de discernir e compreender o mundo que o (nos) rodeia. “As crianças e jovens devem, pois, poder dispor de todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social” (Delors *et al*, 1997, p. 86).

Aprender é, em definitivo, autorregular o querer e o fazer (Rosário *et al*, 2007, p.11). Em busca de uma educação autêntica (Azevedo, 2011, p. 134) “os teóricos da aprendizagem e os professores estão em acordo que os alunos motivados aprendem melhor, trabalham melhor e com mais rapidez” registra Simão (2002) citando Nickerson, Perkins e Smitch (1994, p. 380). “A aprendizagem não é um presente” (idem), requer esforço e atitudes assertivas e autorreguladas para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém coloca-lo, com bastante frequência, em uma situação de aprendizagem ótima *para ele*” (Perrenoud, 2000, p. 55). É claro que esta é uma tarefa difícil e de grande complexidade. Não é fácil estar motivado para a aprendizagem na escola e para resolver as tarefas escolares em casa (Wolters 2011).

A percepção dos alunos sobre a prescrição e realização dos TPC é indistinta (Killoran, 2003, citado por Jianzhong Xu, 2014). Circunstância esta que requer o melhor conhecimento sobre o que move (pode mover) os alunos para um outro compromisso com os TPC. Nos últimos vinte anos, a investigação educacional regista que, em vários contextos e em alunos diferentes, a regulação da motivação é uma influência poderosa na realização das tarefas e das aprendizagens (Wolters 2011, citado por Jianzhong Xu, 2014).

No modelo de aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2004), envolver os alunos nas suas aprendizagens pressupõe o exercício planeado de (1) premeditação; (2) monitorização; (3) controle; e (4) reflexão. Cada uma das quais se estrutura e desenvolve em quatro novas fases: cognição, motivação, comportamento e contexto. O mote é controlar a motivação, com a finalidade de terminar uma tarefa que pode ser repetitiva (e aborrecida) numa situação mais interessante. E assim, monitorizar os seus próprios comportamentos, criando horários de estudo e tempos para realização de diferentes atividades.

A regulação do ambiente é, de facto, um fator preponderante no estudo organizado e autorregulado. A regulação da motivação pode ser influenciada pela finalidade da tarefa, pelo valor ou utilidade da tarefa e pelo interesse da tarefa (se gosta da tarefa ou da atividade). Em conjunto, estes fatores sugerem que a regulação da motivação pode ser influenciada por diferentes variáveis: a finalidade da tarefa, o valor da tarefa, a monitorização da tarefa por adultos, o ambiente onde é realizada.

Leone e Richards (1989) revelam que os alunos ficam mais atentos a resolver os trabalhos de casa quando apoiados por um dos pais. Sem dúvida, a família desempenha um papel de relevo na realização dos TPC. Xu e Corno (1998), citados por Jianzhong Xu (2014), descobriram que os pais passam grande parte do tempo a motivar os seus filhos para a realização dos trabalhos de casa.

“Intervir ao nível da motivação, implica atuar simultaneamente no domínio da competência pessoal, aumentando o recurso à utilização de estratégias de aprendizagem, e ao nível do autocontrolo, favorecendo as percepções de controlo pessoal através da aquisição de comportamentos que lhe permitam ensaiar o domínio sobre as tarefas escolares” (Silva e Sá, 1993 citado por Veiga Simão (p. 91).

Efetivamente, há fatores que intervêm na nossa motivação. Tapia (1995), citado por Ana Veiga Simão (p.91), apresenta cinco fatores - apresentação e estruturação da tarefa, a organização da atividade, transmissão da mensagem, modelação de valores e estratégias e a avaliação (Quadro 7).

Quadro 7 - Princípios para a organização motivacional do ensino

Fator	Princípio
Apresentação e estruturação da tarefa	1º ativar a curiosidade e o interesse do aluno pelo conteúdo do tema ou da tarefa a realizar 2º mostrar a relevância do conteúdo ou tarefa
Organização da atividade	3º organizar as atividades em grupo, fazendo depender a avaliação dos resultados globais obtidos pelo grupo 4º dar o máximo de opções possíveis de atuação para facilitar a percepção da autonomia
Transmissão da mensagem	5º antes, durante e depois da tarefa orientar a atenção dos alunos 6º promover a aquisição das seguintes aprendizagens: - a conceção da inteligência como algo modificável, - a tendência a atribuir resultados a causas percebidas como internas, modificáveis e controláveis, - tomada de consciência de fatores que os fazem estar mais ou menos motivados.
Modelar valores e estratégias	7º exemplificar os mesmos comportamentos que se trata de transmitir com as mensagens que se dão em aula e que foram mencionados no princípios quinto e sexto
Avaliação	8º dado que as avaliações são inevitáveis e necessárias, estas devem ser organizadas de forma que: - os alunos as considerem como uma ocasião para aprender, - se evite, na medida do possível a comparação de uns com outros e se acentue a comparação consigo mesmo,

Linhas de ação que, segundo a autora, possibilitam e potenciam o aparecimento de padrões motivacionais (Tapia, 1995), quer na linha da motivação intrínseca, quer na da motivação extrínseca (Carita *et al*, 1998, p.44). Ou seja, o controlo da conduta pode decisivamente ser influenciado pelo meio exterior ou, do próprio sujeito.

Os problemas de realização escolar, embora constituíam antes de mais um problema para o individuo que os exhibe, representam na verdade bem mais do que um problema individual. As suas facetas sociais, politicas e económicas são por demais evidentes (Lopes, 2010).

Ao sentido do trabalho escolar está associado o paradigma da aprendizagem ao longo da vida e, nesse desafio, há que assumir divisas claras, desafiadoras e geradoras de desejo de aprender:

- (1) a diversidade de itinerários no tempo, no conteúdo e nos estilos de aprendizagem;
- (2) oportunidades continuas para aprender;
- (3) participação da comunidade, descentralização, diversificação de fontes de financiamento e de oferta, consultas democráticas sobre fins e práticas da educação;
- (4) antídotos para a “desaprendizagem” e para a perda de aptidões em vastos setores das nossas sociedades;
- (5) novas dimensões sociais para a produção de conhecimento e para a aquisição de competências; e
- (6) ação e medidas destinadas não só à prevenção, mas também à diminuição da desigual distribuição de inteligências nas nossas sociedades”.

O sentido do saber requer um olhar amplo, holístico de todas as dimensões que envolvem o processo de aprendizagem, entre as quais a motivação para mais aprender. “A educação fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento

económico, para a competitividade, para o progresso humano e para a construção da paz mundial” (Carneiro, 2001, p.51-52).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto, explicitam-se os métodos utilizados para recolha de informação e as estratégias utilizadas para tratamento e apresentação de dados.

2.1 - Opções metodológicas do estudo

O estudo de investigação que agora se apresenta baseia-se numa abordagem de natureza qualitativa, um método que procura compreender os mecanismos, estratégias desenvolvidas pelos professores no âmbito dos TPC e o seu contributo para a motivação e melhoria das aprendizagens. Um campo que desejamos melhor conhecer, a partir de fontes diretas. “A investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p.18). O significado e o sentido é, de facto, o mais relevante para a estratégia de investigação que adotamos, isto é, a investigação qualitativa, porquanto nos permite observar diretamente a ação educativa, entrevistar os professores, os alunos e os pais. Num estudo desta natureza, colocamo-nos numa atitude de descoberta, identificação e de interpretação da eficácia pedagógica dos TPC no desenvolvimento de um ambiente gerador de mais aprendizagens.

De uma forma geral, os métodos qualitativos contribuem para uma melhor compreensão na leitura de dados, embora não constitua uma oposição aos métodos quantitativos. Este é um método próprio da investigação nas Ciências Sociais e Psicologia em que há, de facto, um enfoque processual que se preocupa em retirar leis gerais, que assume um caráter de leitura, que analisa e que assume, por isto, um caráter marcadamente indutivo. Os métodos qualitativos pressupõem que há uma interação entre o investigador e o meio de recolha e tratamento de dados: integra a observação e a posterior análise das especificidades do contexto em estudo que

pretende a leitura da realidade e contributos para a continuidade desta linha investigativa (Flick, 2002; Neves, 1996).

A investigação define que a abordagem qualitativa tem, pelo menos, três formas de perceção: a análise ou pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (Neves, 1996; Seabra, 2010). A pesquisa documental consiste na análise de materiais que não tenham ainda sido alvo de escrutínio e que poderão constituir por si próprios novas interpretações. O estudo de caso consiste na análise de um determinado contexto que, pela sua especificidade e dos indivíduos que nele interagem, requer a interpretação detalhada e esta interpretação encontra-se profundamente ligada aos próprios acontecimentos e variações da amostra; é um método amplamente utilizado na investigação qualitativa, precisamente pela sua especificidade e porque permite retirar ilações de fenómenos que acontecem uma vez reunido um certo número de características e que só se dotam de sentido mediante aquelas específicas circunstâncias (Silva, 2005; Flick, 2002; Neves, 1996, Raupp & Beuren, 2003; Seabra, 2010).

A etnografia consiste na fixação permanente do investigador no próprio contexto, passando a participar do mesmo e a utilizar uma série de técnicas de observação; existe um paradigma etnográfico e marca-se por uma abordagem diferenciada que procura a leitura de dados como um todo; investiga a origem dos fenómenos e centra-se mais nos resultados propriamente ditos do que com a explicação que se possa encontrar para lhes dar significado (Neves, 1996; Flick, 2002).

Existem, contudo, limitações a reter deste método de investigação: por ser uma abordagem detalhada implica um enorme gasto de tempo na análise dos dados, na sua codificação e interpretação e os métodos de análise não são propriamente consensuais, no âmbito da investigação, uma vez que a investigação qualitativa também depende de um discurso subjetivo do qual o investigador não se pode demarcar, o que gera problemas na criação de leis gerais ou no consenso em relação a uma determinada questão. Neste caso, o desejável em investigação, é que estes métodos não sejam exclusivamente os que são utilizados nem tão pouco devem ser desprezados ou irradiados da pesquisa investigativa (Neves, 1996; Raupp & Beuren, 2003).

As técnicas de recolha e produção de dados seguem a tradição epistemológica e metodológica das Ciências Humanas, privilegiando por isso, a análise documental, a observação, a entrevista e o diário de campo, cujas vantagens e desvantagens serão explicitadas devidamente aquando o desenvolvimento no ponto 2.3.

2.2 - Contexto e sujeitos do estudo

O contexto de estudo selecionado respeita a um colégio privado da cidade e distrito do Porto. Um lugar com significado e sentido especial, já que é lá que desenvolvemos a nossa profissão docente, circunstância que possibilitou o contato natural com o contexto e a maior proximidade ao “objeto de estudo” – Os TPC, mas, também, uma maior responsabilidade em termos de “cuidados éticos” (Sousa, 2005, p. 37- 39).

Das 11 turmas existentes no 1ºCiclo do Ensino Básico, privilegiamos 3 turmas do 4º ano de escolaridade. A opção recaiu sobre os alunos das turmas de 4º ano porque é (era!) ano de exames nacionais (EN). A intenção é estudar as dimensões e efeitos dos TPC na semana que antecede a realização dos EN. E, assim, perceber de que forma esta “tarefa” facilita (ou não!) um maior conhecimento (e.g. resolução de problemas, produção de texto, gramática) da(s) unidade(s) disciplinar(es) sujeita(s) a TPC e ainda, obter a perspetiva de como os alunos “respondem” à tarefa.

Com este propósito, convidamos os 76 alunos que integram as três turmas em análise e os 3 professores titulares de cada uma dessas turmas. Para além destes, solicitamos a colaboração de 2 professores de Inglês, a fim de averiguar se, próximo dos exames nacionais de Português e de Matemáticas, os TPC de outras áreas do saber, no caso o de inglês, são preteridos a favor das disciplinas de exame. E, ainda, 52 pais/encarregados de educação.

2.3 – Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

A realização desta investigação foi precedida por um “protocolo de cooperação” (Sousa, 2005, p. 35), primeiro com a instituição e com os professores e, depois, com os

alunos e pais/encarregados de educação, seguindo assim as regras da (boa) investigação. Isto é, explicitar a natureza, objeto e objetivos do estudo (idem). Aceite o desafio, iniciamos o processo de recolha de dados, com recurso a (1) Análise documental – planos de TPC, Caderneta individual do aluno, documentos pessoais sob a forma de testemunho escrito dos alunos; (2) Observação; e (3) Inquérito por questionário. Neste ponto, pretendemos uma descrição pormenorizada de resultados e de procedimentos e técnicas utilizadas para obter esses mesmos resultados (Quadro 8).

Quadro 8 - Técnica, instrumentos e objetivos da recolha de dados

Técnica	Instrumento	Objetivos
Análise documental	Plano TPC	Identificar e caracterizar o modelo TPC adotado; Evidenciar a intencionalidade pedagógica
	Caderneta Individual do Aluno	Verificar se os TPC, seguintes à realização e entrega do teste, visam remediar as falhas do teste
Observação	Ficha de registo de observação – TPC em sala de aula	Identificar e caracterizar as práticas de marcação e correção dos TPC
Questionário	Questionário, ordenado, com respostas estruturadas curtas e 2 questões abertas.	Identificar, organizar, apresentar e descrever os dados levando à identificação de relações e padrões entre os elementos/variáveis.

2.3.1. Análise documental

A análise documental consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados” (Afonso, 2005, p.88) e visa reconstruir o contexto histórico e social desses mesmos registos e documentos e, a partir deles, fazer a leitura detalhada da realidade em contexto (Antunes, 2002; Rubin & Rubin, 2005; Seabra, 2010).

Neste quadro, a análise baseou-se na consulta de documentos do colégio (e.g. Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Currículo Nacional de Ensino Básico, Registos de Avaliação, pauta das notas dos exames do 4º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Matemática).

2.3.2. Observação

Na investigação qualitativa, a observação é uma técnica direta e natural. Para Natércio Afonso (2014), “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 98).

Assim, partindo da observação, o investigador elabora o diário de campo, no qual regista os principais acontecimentos em contexto de observação com um carácter reflexivo. As percepções acerca dos trabalhos para casa são mutáveis e alteram-se ao longo da História, como foi abordado na revisão bibliográfica e para melhor entender as percepções de todos os sujeitos envolvidos (encarregados de educação, crianças e docentes) tornou-se urgente observar o contexto diretamente, recolhendo informações por respostas e comentários que permitiram uma visão mais aprofundada do contexto.

A investigação aponta para que haja um privilégio deste método pela sua recolha direta, constituindo uma fonte de recolha de informação primordial porque parte do contato direto com o sujeito inquirido (Afonso, 2014; Martins, 2006).

Na elaboração deste estudo, foi primordial observarmos o contexto. No entanto, procuramos evitar a interferência com o normal decurso dos acontecimentos, já que a investigação aponta para que haja uma alteração desta mesma recolha, caso o investigador se antecipe e direcione as suas intervenções no contexto, alterando por completo a intenção desta recolha e posterior tratamento de dados (Afonso, 2014; Flick, 2005; Martins, 2006).

Nesse propósito, elaboramos um instrumento/ ficha de registo de observação em sala de aula, de forma a (1) identificar a dinâmica de marcação e correção dos TPC; (2) observar as práticas docentes relativas à marcação e à correção dos TPC; e (3) verificar se os TPC contribuem para a melhoria das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos.

Um trabalho que desenvolvemos durante a semana de 11 a 15 de maio, de 2ª a 6ª feira, e esta semana em particular por se tratar da semana que precede a realização dos exames nacionais. A observação da marcação dos TPC decorreu em 3 momentos (um por cada turma). No que refere à correção dos TPC, também foram observados 3 momentos. (1 por cada turma). A intenção era perceber se os TPC contribuíram para o aluno colmatar e treinar matérias relacionadas com os exames nacionais (Matemática

e Português) e assim melhor identificar a natureza e modelo dos TPC adotado pelo(s) docente(s).

2.3.3. Inquérito por questionário

O questionário consiste num universo de questões escritas, normalmente, de resposta escrita que tem a intenção de obter informação acerca de sujeitos que interagem ou fazem parte de um certo contexto. A estruturação do questionário tem como objetivo recolher informações ao nível do que o sujeito inquirido sabe, para adaptar a intervenção e investigação ao desejo dos sujeitos inquiridos e a recolha de dados e análises acerca das percepções dos mesmos. Estes instrumentos opõem-se à dita observação direta. A construção dos questionários passa pela conceção de perguntas em grelha ou tabela, tendo em conta o objeto de estudo em análise e a resposta a este questionário poderá contar com a presença do investigador ou alguém que diretamente o auxilie, mas é frequentemente respondido pelos sujeitos sem que esta presença seja de premente necessidade (Seabra, 2010; Afonso, 2014; Antunes, 2012). As questões que integram um questionário poderão ser de resposta direta ou indireta, de escolha múltipla ou de veracidade e falsidade de proposições ou de pergunta estruturada a partir da definição de um índice particular a observar (Afonso, 2014; Flick, 2002).

Analisando as suas vantagens e desvantagens na investigação qualitativa, depreende-se que o questionário apresenta custos menos elevados e aplica-se a um maior número de indivíduos que se deseja entrevistar e o seu grau de fiabilidade é elevado; normalmente, os erros que se possam encontrar limitam-se à organização do questionário. Uma das suas limitações encontra-se no facto de o sujeito investigado referir o que diz que pensa e não exatamente o que pensa fielmente (Seabra, 2010; Afonso, 2014).

Para Afonso (2014), ao responder a um questionário “é necessário que assumam [os sujeitos investigados] uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente” (p.110). No caso, utilizamos o questionário por inquérito, ordenado, com respostas estruturadas curtas e duas questões abertas (Anexos III e IV). A

aplicação dos questionários obedeceu a critérios de especificidade em que se procura saber, nas questões, a percepção do indivíduo face a um determinado acontecimento, recorrendo à análise retrospectiva em que o sujeito inquirido é levado a refletir sobre a reincidência de uma situação (caso se aplique) ou sobre acontecimentos que definem o seu contexto de atuação; a critérios de amplitude em que o inquérito assume abertura para que o inquirido sugira uma nova problemática de investigação (este critério poderá constituir uma limitação ao método, caso o investigador se mantenha demasiado dependente do guião previamente definido; por outro lado, se deseja que haja uma iniciativa do inquirido para discutir questões circundantes da temática em estudo, deverá ter o cuidado para que estas não se afastem por completo do objeto de estudo primário) e, finalmente, o critério de profundidade e do contexto pessoal em que se pretende que o inquirido tenha uma resposta emocional à temática em estudo e que esta resposta seja o mais detalhada e fiel possível (Flick, 2003; Seabra, 2010).

Em síntese, os inquéritos que concebemos procuraram adaptar-se, primeiramente, à faixa etária de aplicação (crianças, pais e professores), à especificidade do contexto de escola e ao que se pretendia compreender, em termos investigativos: analisando a natureza e caráter dos trabalhos de casa propostos, pretendeu-se compreender as perspetivas de alunos, encarregados de educação e docentes, à luz da discussão teórica em torno dos trabalhos de casa e dos seus benefícios e desvantagens, bem como o seu contributo para que, de facto, se verificassem aprendizagens significativas, de suporte ao currículo vigente e ao processo de ensino-aprendizagem. Antes da sua aplicação, procedemos a um pré-teste no sentido de validar e otimizar a natureza das questões e, conseqüentemente, da informação recolhida (Afonso, 2005. P. 105). A finalidade é, ao inquirir professores, alunos e pais, identificar, caracterizar a natureza, objetivos e utilidade dos trabalhos solicitados/corrigidos no/para o processo de melhoria das aprendizagens.

2.4 - Tratamento e análise de dados

Recolhidos os dados, o processo de investigação assumiu um novo roteiro: análise e interpretação dos dados. O tratamento estatístico dos dados alicerça-se no programa

informático Excel, donde emergem os gráficos, tabelas e quadros que ajudam a melhor compreender os dados recolhidos. A análise e interpretação qualitativa resulta da análise de conteúdo e de uma lógica de análise das unidades de registo e de conteúdo. Isto é, uma análise assente na classificação e redução do conteúdo de documentos com o objetivo de realizar inferências válidas. De resto, um procedimento típico da análise de dados em texto escrito e que tem por objetivo último a redução de palavras de um texto a um conjunto de categorias sob as condições de criação de sistemas de categorias com objetividade e viabilidade investigação, de codificação homogénea dessas categorias e da fiabilidade de codificadores comuns que ditará o grau de possibilidade de recodificação (Coutinho, 2013, pp. 21-24; Bardin, 1997, pp.34-40)

A análise de conteúdo assegura a fiabilidade da investigação ao utilizar dois codificadores independentes que procedem à codificação e confrontação de resultados, constituindo um procedimento de investigação empírica de análise extensiva de dados, descrevendo-os de forma objetiva que passa por três fases: a pré-análise (elaboração de conceitos), a fase descritiva (tratamento e descrição dos dados) e a descodificação (descrição e dedução lógica dos sistemas de conteúdos (Vala, 1986, pp.103-106; Bardin, 1997, pp.30-46).

No concreto, o método de análise de conteúdo preconiza uma apresentação resumida dos dados recolhidos, facilitando a análise comparativa. Segundo (Santos, 2008, p. 104), a análise comparativa permite múltiplas técnicas e testagem de hipóteses “através da comparação de dados recolhidos de várias fontes e através da utilização do método de generalização designado por indução analítica” (Idem). As limitações apontadas a este método experimental centram-se na dificuldade em garantir objetividade e na dificuldade de controlo sobre a análise de dados efetuada (Santos, 2008, p. 103).

PARTE III – RESULTADOS

3.1. Análise e interpretação dos dados

Neste ponto proceder à análise e interpretação dos dados, começando pela caracterização das turmas/alunos participantes no estudo. Num total de 3 turmas do 4º ano de escolaridade, o número de alunos participantes é de 76 alunos (39 meninas e 37 meninos), com uma média de idade de 9 anos. O mais novo tem 9 anos e o mais velho tem 10 anos (Quadro 9).

Quadro 9 - Turmas/Alunos participantes

Turma	Alunos		
	Meninas	Meninos	Total
A	12	13	25
B	13	13	26
C	14	11	25

Da aplicação do “protocolo consentimento informado” (Anexo I), a atitude dos pais/encarregados foi, na maioria dos casos, de autorização (Quadro 10).

Quadro 10 - Consentimento Informado

Turma	Meninas	Sim	Não	Meninos	Sim	Não	Total
A	12	12	0	13	13	0	25
B	13	13	0	13	10	3	26
C	14	12	2	11	6	5	25

Circunstância que possibilitou a inquirição a 66 alunos (29 meninos e 37 meninas). A aplicação do questionário aos alunos, decorreu segundo um cronograma, elaborado em ordem à disponibilidade de cada docente/turma (Quadro 9 e Quadro 10).

Na semana de 11 a 15 de maio, durante a realização dos registos semanais dos TPC, os alunos entregaram os respetivos registos de TPC (Quadro 11).

Quadro 11 - Registo dos TPC

Turma	Meninas	Meninos	Total
A	40	50	90
B	52	38	90
C	48	20	68

A realçar que dia 15 de maio, 6ªfeira, não houve, por parte de nenhum professor, marcação de TPC. No total, foram entregues 248 registos do TPC realizados, diariamente e durante uma semana.

Quadro 12 - Registo do TPC realizados pelos alunos (11 a 15 de maio)

Alunos do 4º ano			Género 4ºA		Género 4ºB		Género 4ºC		Autorizados a participar			Registo TPC devolvidos De 11 a 15 de maio		
4º A	4º B	4ºC	M	F	M	F	M	F	4ºA	4ºB	4ºC	4º A	4º B	4ºC
AS1	AR1	AM1		X		X		X	✓	✓	✓	2	4	4
AS2	AT2	BF2		X	X			X	✓	✓		4	4	
AM3	AS3	BM3		X	X		X		✓	✓	✓	2	4	2
CS4	CR4	BF4	X			X	X		✓	✓		3	4	
CM5	CM5	DC5		X		X		X	✓	✓	✓	3	4	4
CP6	DV6	FC6		X		X	X		✓	✓		4	4	
GM7	EV7	GG7	X			X	X		✓	✓		3	4	
LG8	FP8	HP8	X		X		X		✓	✓	✓	4	2	4
MS9	GA9	IS9		X	X			X	✓			4		
MP10	IM10	IC10		X		X		X	✓	✓	✓	4	4	4
MM11	IN11	JS11		X		X	X		✓	✓	✓	3	4	4
MJ12	JM12	LV12		X		X		X	✓	✓	✓	4	4	4
MP13	JA13	LB13		X	X		X		✓	✓	✓	4	4	2
MF14	JS14	LM14	X		X		X		✓	✓		4	4	
MM15	JF15	MM15	X		X			X	✓		✓	4		4
MV16	LP16	MR16	X		X			X	✓	✓	✓	4	4	4
PF17	LM17	MG17	X		X			X	✓		✓	4		4
PA18	MS18	MF18	X			X		X	✓	✓	✓	4	4	4
PG19	MC19	MM19	X			X		X	✓	✓	✓	4	4	4
RB20	MS20	MM20	X			X		X	✓	✓	✓	3	4	4
RC21	MF21	MB21	X			X		X	✓	✓	✓	4	4	4
RC22	PF22	MA22	X		X		X		✓	✓		4	4	
VC23	PA23	RT23		X	X			X	✓	✓	✓	3	4	4
VF24	SP24	RR24		X		X	X		✓	✓	✓	4	4	4
YA25	TA25	TG25	X		X		X		✓	✓	✓	4	4	4
	TM26				X					✓			4	
25	26	25	13	12	13	13	11	14	25	23	18	90	90	68

3.2. Da Análise documental ressalta

A análise dos documentos permite perceber como se organiza e funciona o Colégio. Para além disso, os documentos consultados ajudaram a confrontar os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações internas e externas.

3.2.1. Regulamento Interno

Sobre a regulamentação dos TPC, a análise indica que não há referência explícita a este assunto. Pese embora, há artigos que deixam perceber o papel dos professores, alunos e encarregados de educação no processo de ensino, aprendizagem e apoio de cada um dos atores educativos (Quadro 13).

Quadro 13 - Artigos do Regulamento Interno

Artº	Item	Deveres
71º	Competências do Professor	"Implicar os pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos."
85º	Deveres Gerais e Normas de Convivência	"Ser assíduo, pontual e responsável no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares."
85º	Normas face aos educadores docentes	"O aluno deve realizar e responsabilizar-se pelas tarefas, atividades e deveres solicitados."
90º	Ação Docente Educativa	"...o professor titular, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem."
92º	Deveres Gerais dos Educadores docentes	"Preparar as aulas, rever e corrigir os trabalhos das suas crianças/alunos."

Os artigos referenciados expõem o quão importante é a ação dos professores, alunos e pais/EE. É da conjugação de esforços que se faz a melhoria das aprendizagens.

A implicação de todos e de cada um é a força que ativa a motivação para ensinar e para aprender, mesmo os alunos que não querem aprender.

Criar oportunidades é apelar ao otimismo e perspetivar a melhoria e enunciar ideias capazes de pôr em prática estratégias de motivação e de apoio à melhoria das aprendizagens. Com o propósito de uma melhor educação, em 2006, surge uma nova área curricular, o Estudo Acompanhado (EA), enquanto área curricular não disciplinar (Decreto Lei 6/2001, de 18 de janeiro).

A ideia é, na escola, promover a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.” E, assim, criar a oportunidade para que os alunos juntamente com o professor fortalecessem a aprendizagem. "O acompanhamento dos trabalhos de casa permite a igualdade de oportunidades, com o acesso às bibliotecas, dicionários ou computadores" (Pintassilgo, 2006, <https://jpn.up.pt/.../escola-a-tempo-inteiro-a-partir-de-setembro/>).

Apesar desta tentativa de terminar com os TPC nada mudou pois, as escolas e professores, continuam a mandar trabalhos de casa para serem feitos fora da escola.

3.2.2. Cadernos e Manuais Escolares

Da observação e análise dos cadernos e manuais escolares, na semana em estudo – 11 a 15 maio de 2016, em cada uma das turmas – A, B e C, apuramos que a solicitação, frequência e “unidades curriculares” são desiguais (Quadro 14).

Quadro 14 - Disciplinas trabalhadas nos TPC na semana de 11 a 15 maio

Turma	Disciplina	11/05	12/05	13/05	14/05
Turma A	Português	X			X
	Matemática		X		
	Inglês	X ¹			
	Estudo do Meio				

¹ Os TPC relativos a Inglês podem ser realizados durante a semana e entregues na sessão seguinte.

Turma B	Português	X	X	X	X
	Matemática	X	X		
	Inglês	X ²			
	Estudo do Meio				
Turma C	Português	X	X	X	X
	Matemática				
	Inglês	X ³			
	Estudo do Meio				

Do quadro ressalta que o denominador comum às três turmas é a não solicitação de TPC a 15 de maio e a Estudo do Meio. Auscultados os professores (n=3), registamos que a medida assumida para o dia 15 de Maio, tem a ver com a proximidade à data do exame nacional.

Relativamente às unidades curriculares, a intenção pedagógica e frequência dos TPC aparece associada aos componentes a desenvolver e a melhoria do desempenho académico.

Relativamente a Estudo do Meio, foi assumido pelo quadro docente que os TPC recaiam sobre as disciplinas dos exames nacionais (Português e Matemática).

A solicitação dos TPC, fica associada à dimensão instrutiva e à dimensão não instrutiva (Cooper, 2001) e a finalidade é:

- 1) Orientar os alunos para “treinar e consolidar aprendizagens” – componente prática dos TPC;
- 2) Interligaram conhecimentos - Componente de Integração
- 3) Desenvolver os conhecimentos adquiridos - Componente Alargamento

² Os TPC relativos a Inglês podem ser realizados durante a semana e entregues na sessão seguinte.

³ Os TPC relativos a Inglês podem ser realizados durante a semana e entregues na sessão seguinte.

3.2 – Do inquérito realizado aos alunos

Identificar as práticas e as percepções dos alunos em relação aos TPC foi a máxima que animou a construção e aplicação do inquérito a todos os alunos das turmas em análise ($n=3$), num total de 76 alunos, 66 foram autorizados a participar no estudo. O processo de aplicação dos questionários foi concebido para ser aplicado diariamente, durante a semana de 11 a 15 de maio e, portanto durante 5 dias consecutivos. Para o efeito, contamos com a colaboração do professor titular de cada uma das turmas que, em cada dia aplicava e recolhia o questionário. No total, recolhemos 246 inquéritos. Importa referir que no dia 15 de maio, por decisão dos professores titulares de cada turma, não houve solicitação de TPC, por proximidade à data da realização do exame final e, por isso, no quinto dia não foram aplicados os questionários a nenhuma das três turmas. Apesar disso, o espólio de dados recolhidos, por esta via, permitiram perceber a natureza, tipo e número de TPC's solicitados por cada professor e por cada turma/dia:

Turma A ($n=25$)

- 1) Todos os alunos registaram os TPC nos Cadernos diários ($n=100$ Q);
- 2) Todos os alunos, durante a semana; realizaram os TPC solicitados ($n=72$);
- 3) A média de tempo para a realização dos TPC é de 37 minutos (entre 15` e 120`);
- 4) Os TPC incidem sobre 3 áreas do conhecimento – Português ($n=2$), Matemática ($n=1$) e Inglês ($n=1$);
- 5) Os TPC servem para ...
 - Preparação para os testes ($n=63$);
 - Melhorar as notas ($n=60$);
 - Praticar a matéria dada ($n=54$);
 - Para me ajudar a estudar ($n=51$);
 - Rever a matéria ($n=42$);

- 6) Durante a realização dos TPC ...
 - Não percebi a matéria (n=3);
 - Não terminei porque eram extensos (n=4);
 - Não compreendi as questões (n=6);
 - Realizei o TPC em tempo adequado (n=25);
 - Não senti dificuldades (n=29);
- 7) Gostei de realizar este TPC (n=69);
- 8) Os TPC são realizados em casa (n= 42); em sala de estudo (n=17) e na escola (n=10),
- 9) A correção dos TPC, acontece na escola (n=61) e em casa (n=55);
- 10) Não foram solicitados TPC para Estudo do Meio.

Turma B (n= 26)

- 1) Dos 26 alunos, 23 foram autorizados a participar no estudo. Destes todos os alunos registaram os TPC nos Cadernos Diários (n= 92 Q);
- 2) Quase todos os alunos, durante a semana; realizaram os TPC solicitados (n=85) à exceção de dois alunos (n=2);
- 3) A média de tempo para a realização dos TPC é de 30 minutos (entre 20` e 180`);
- 4) Os TPC incidem sobre 3 áreas do conhecimento – Português (n=4), Matemática (n=2) e Inglês (n= 1);
- 5) Os TPC servem para ...
 - Preparação para os testes (n=69);
 - Praticar a matéria dada (n=62);
 - Melhorar as notas (n=56);
 - Rever a matéria (n=51);
 - Para me ajudar a estudar (n=51);

- 6) Durante a realização dos TPC ...
 - Realizei o TPC em tempo adequado (n=45);
 - Não senti dificuldades (n=32);
 - Não terminei porque eram extensos (n=27);
 - Não percebi a matéria (n=26);
 - Não compreendi as questões (n=11);
- 7) Gostei de realizar este TPC (n=82);
- 8) Os TPC são realizados em casa (n= 80); em sala de estudo (n=7) e na escola (n=5);
- 9) A correção dos TPC, acontece na escola (n=88) e em casa (n=58);
- 10) Não foram solicitados TPC para Estudo do Meio.

Turma C (n= 25)

- 1) Dos 25 alunos, 18 foram autorizados a participar no estudo. Destes todos registaram os TPC nos Cadernos diários (n= 72Q);
- 2) Quase todos os alunos, durante a semana; realizaram os TPC solicitados (n=64), à exceção de dois alunos (n=2);
- 3) A média de tempo para a realização dos TPC é de 53 minutos (entre 10` e 180`);
- 4) Os TPC incidem sobre 2 áreas do conhecimento – Português (n=4), e Inglês (n= 1);
- 5) Os TPC servem para ...
 - Preparação para os testes (n=56);
 - Melhorar as notas (n=46);
 - Para me ajudar a estudar (n=42);
 - Praticar a matéria dada (n=41);
 - Rever a matéria (n=37);
- 6) Durante a realização dos TPC ...
 - Não senti dificuldades (n=36);

- Realizei o TPC em tempo adequado (n=34);
Não compreendi as questões (n=24);
Não percebi a matéria (n=23);
Não terminei porque eram extensos (n=19);
- 7) Gostei de realizar este TPC (n=52);
 - 8) Os TPC são realizados em casa (n= 47); na escola (n=13) e em sala de estudo (n=8);
 - 9) A correção dos TPC, acontece em sala de aula (n=66) e em casa (n=57);
 - 10) Não foram solicitados TPC para Estudo do Meio nem para Matemática.

Por turma (n=3), entre 11 e 14 de maio de 2016 e durante 4 dias consecutivos, repetimos a aplicação do questionário diário. De um total possível de 264 questionários, recolhemos 246 inquéritos. Dos dados percebemos que:

Q1 - Quando o Professor marcou os TPC...

- 1.1. A média diária de registos de TPC é de 66 alunos/dia;
- 1.2. A média de pedidos de ajuda para a realização dos TPC é de 19 alunos/dia;
- 1.3. Durante a semana, em média, 7 alunos/dia combinam com os amigos a realização dos TPC;
- 1.4. Em média há 55 alunos/dia que realizam os TPC solicitados;

Q2 – Os trabalhos de casa ...

- 2.1. Na maioria dos casos, os TPC são realizados depois das aulas terminarem (n= 172);
- 2.2. Os TPC são realizados depois de brincar (n=68);
- 2.3. Os TPC são realizados depois de jantar (34);
- 2.4. Os TPC foram realizados no fim de semana (n=11);
- 2.5. Os TPC não foram feitos (n=5);

Q3 – Tempo médio de realização dos TPC é de 47 minutos (entre 10'e 180');

Q4 – Os TPC realizados hoje foram de...

- 4.1. Português (n=196);
- 4.2. Matemática (n=43);
- 4.3. Inglês (n=37);

Q5 – Os TPC servem para ...

- 5.1. Preparar para os testes (n=188);
- 5.2. Melhorar as notas (n=162);
- 5.3. Praticar a matéria (n=157);
- 5.4. Para me ajudar a estudar (N=144);
- 5.5. Rever a matéria (n=130);

Q6 - Durante a realização dos TPC ...

- 6.1. Realizei os trabalhos no tempo definido (n=104);
- 6.2. Não sentiram dificuldades (n=97);
- 6.3. Não percebi a matéria (n=52);
- 6.4. Não terminei porque eram extensos (n=50);
- 6.5. Não compreenderam as questões (n=41);

Q7 – Gostei de realizar este TPC (n= 203);

Q8 – Fiz os TPC ...

- 8.1. Em casa (n=169);
- 8.2. Na escola (n=28);
- 8.3. Na sala de estudo (n=32);

Q9 – Em casa, o teu TPC foi corrigido

- 9.1. Pelos pais (n=122);
- 9.2. Não foi corrigido (n=63);
- 9.3. Por outros familiares (n=17);
- 9.4. Por um explicador (n=16);

Q10 – O/A Professo/a

10.1. Corrige os trabalhos na sala (n=215);

10.2. Não corrige os trabalhos (n=0).

Da análise, sobressai ainda que:

- a) Nenhum professor, em nenhum dia, dos 4 dias em que decorreu a investigação, solicitou TPC para a disciplina de Estudo do Meio;
- b) Os TPC recaem, com maior frequência, nas disciplinas de Português e de Matemática, no mínimo duas vezes por semana.

3.3 – Do inquérito realizado aos pais/EE

A aplicação do inquérito aos pais/EE foi precedida pela explicitação e natureza do projeto de investigação. Ao todo, convidamos 76 pais/EE. No final, contamos com a participação de 52⁴ (43 mulheres e 9 homens). Os questionários foram aplicados com a colaboração dos professores titulares das três turmas (Quadro 15).

Quadro 15 - Inquéritos realizados aos Encarregados de Educação

Encarregados de Educação			Inquéritos devolvidos			Género 4ºA		Género 4ºB		Género 4ºC	
4ºA	4ºB	4ºC	4ºA	4ºB	4C	M	F	M	F	M	F
25	26	25	21	14	17	3	18	4	10	2	15

O gráfico 1 evidencia o número de participantes e o género, donde se percebe a predominância de participantes do sexo feminino.

⁴ A salientar a existência de 2 casais com filhos/alunos gémeos em que os pais/EE apenas preencheram um inquérito.

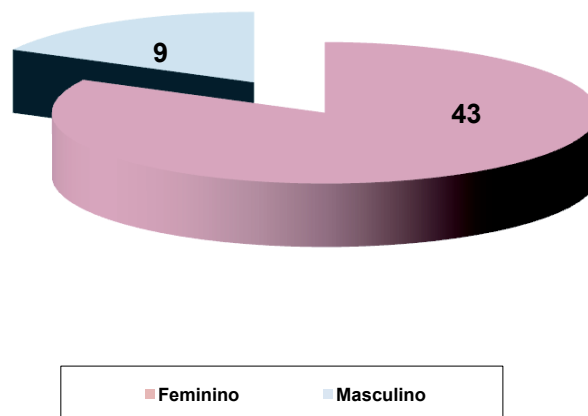


Gráfico 1 - Participantes no estudo por género num universo de 52 indivíduos

Para identificar e contextualizar o universo de inquiridos, elaboramos o gráfico 2 e 3, estruturas que refletem a idade e as habilitações literárias dos participantes. Dos inquiridos, 26 inscrevem-se na faixa etária 41-45 anos de idade e 44 apresentam habilitações literárias superiores.

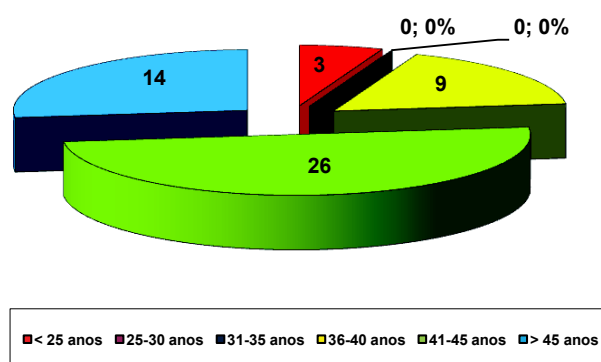


Gráfico 2 - Faixas etárias dos participantes num universo de 52 indivíduos

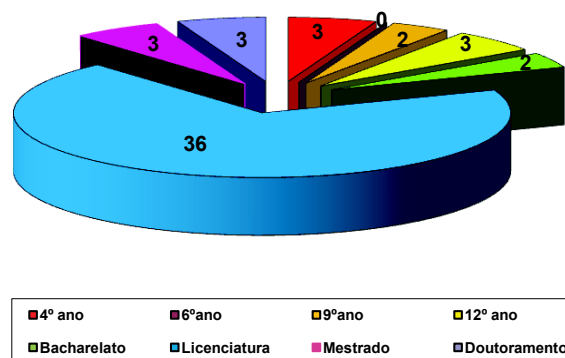


Gráfico 3 - Habilitações literárias dos participantes num universo de 52 indivíduos

No quarto gráfico, a nossa análise visa identificar de que forma os pais/EE se envolvem nos TPC. A análise, demonstra que a maioria (n=44), verifica “se os educandos trazem TPC para fazer”, situação que nos leva a deduzir sobre o papel dos TPC atribuído pelos pais/EE no/para o sucesso escolar.

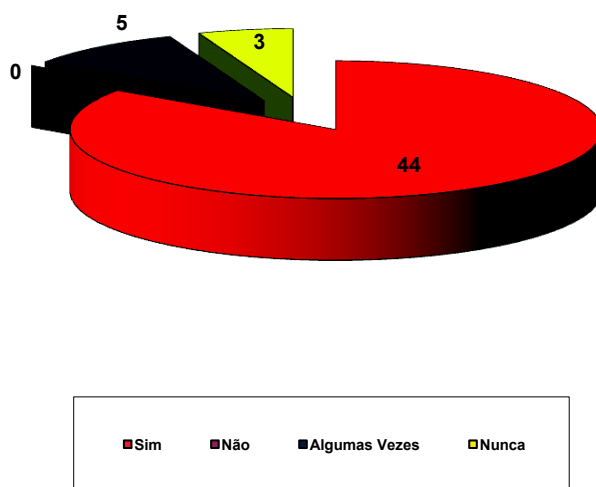


Gráfico 4 - Frequência da verificação dos TPC por parte dos encarregados de educação num universo de 52 indivíduos

No que toca à altura de realização das tarefas de TPC, os encarregados de educação parecem ter uma perceção de continuidade das tarefas, isto é, praticamente

todos os inquiridos (n=48) referem que os TPC devem ser propostos numa base diária. Circunstância que parece reforçar a ideia de associação TPC/ aquisição de hábitos de estudo/sucesso escolar. Apenas 1 inquirido considera que os TPC devem ser realizados dia sim, dia não, afastando-se aqui do pensamento da maioria.

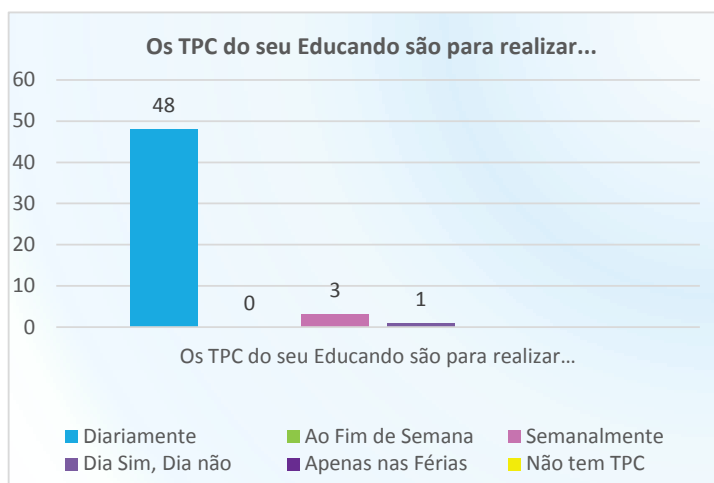


Gráfico 5 - Os TPC do seu Educando são para realizar...

Para Silva (2004), a investigação acerca dos TPC aponta para uma relação benéfica entre o envolvimento parental e a realização dos TPC (pp.62-70). A propósito, menciona um estudo desenvolvido por Epstein (1998), onde a autora admite que o envolvimento parental na realização dos TPC é gerador de maior motivação por parte dos filhos. No entanto, alerta a autora, este não é estudo conclusivo, há variáveis que podem contrariar esta associação (e.g. o envolvimento parental poder dar-se pelo sucesso escolar ou pelo baixo aproveitamento dos seus educandos).

A mesma autora, refere, ainda o quão benéfico pode ser o envolvimento parental na/para a realização do TPC, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que os pais ao acompanhar os conteúdos lecionados, ajudam a reforçar a autoeficácia dos educandos.

Observando o tempo despendido na/para a realização das tarefas de TPC, a maioria dos pais/EE (n=28) situa-o entre 30 e 60 minutos. Obviamente, “os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo nem da mesma forma” (Silva, 2004, p. 46). Efetivamente, o tempo para a realização dos TPC é entendido como um fator preponderante nas aprendizagens e representa um investimento extra-aula que os alunos precisam e que os pais/EE alimentam como importante.

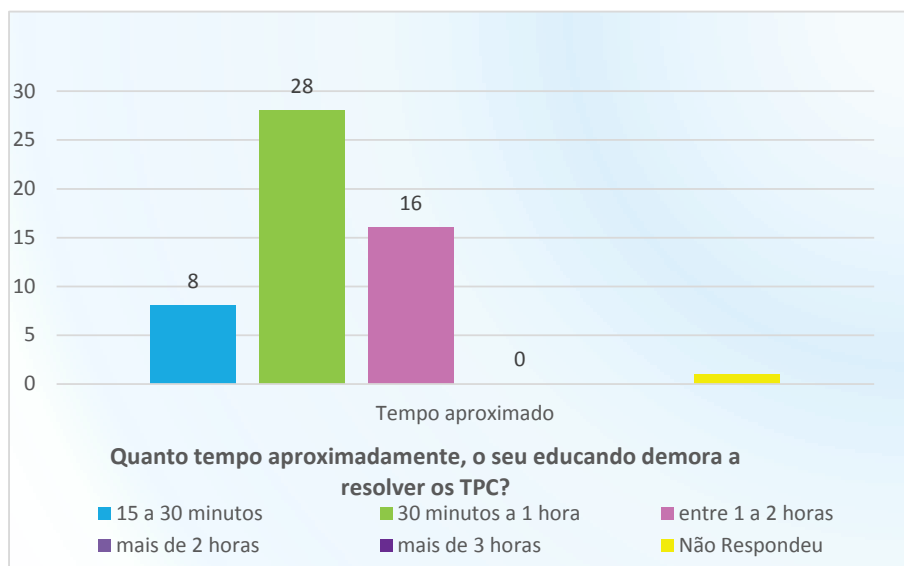


Gráfico 6 - Tempo despendido na realização dos TPC num universo de 52 indivíduos

O gráfico 7 analisa o tempo de estudo dedicado às disciplinas, donde se percebe que o maior investimento recai sobre a disciplina de Matemática (n=51) e Português (n=43). Esforço que está associado à necessidade e complexidade das matérias que envolvem estas áreas de conhecimento ao longo de todo o percurso académico. A solicitação de TPC nestas áreas pretendem colmatar dificuldades diagnosticadas e, assim possibilitar aos alunos oportunidades extra sala de aula para a aquisição de aprendizagens consistentes. Nestes casos, os TPC assumem um cariz de extensão dos conteúdos das aulas e cimentação dos mesmos. Reforçar a autonomia, a responsabilidade e a possibilidade de desenvolvimento de competências em contexto extra-aula é, também, uma meta da solicitação dos TPC (Silva, 2004, p.50).

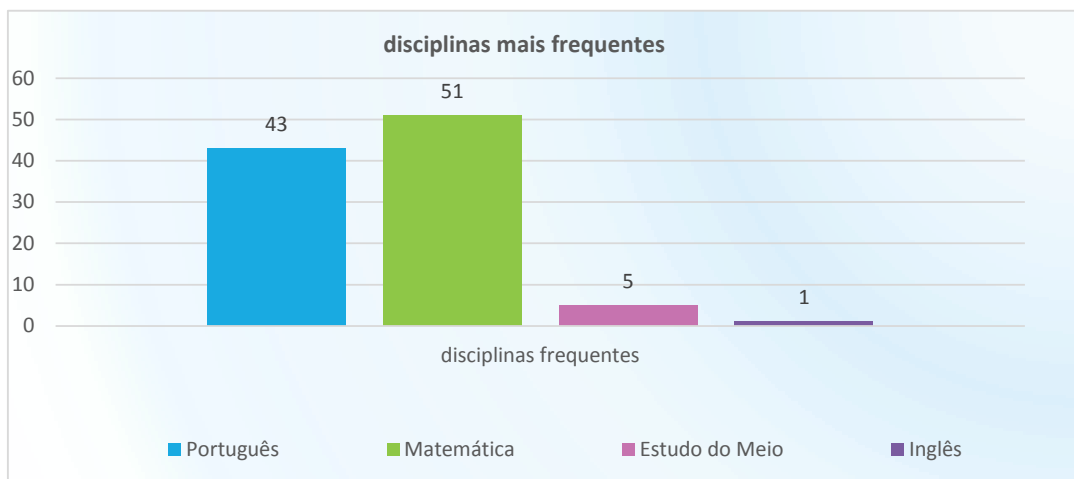


Gráfico 7 - Disciplinas com maior investimento num universo de 52 indivíduos

O gráfico 8 indica a opinião dos pais em relação à carga horária dos TPC e se a mesma se adequa ao tempo que os educandos têm para os realizar. A maioria concorda (n=27), argumentando que os TPC ajudam a sustentar a qualidade das aprendizagens. Há, contudo, pais/EE (n=22), que gostariam de ver na solicitação dos TPC prescrições mais “ponderadas”. Os TPC podem gerar efeitos menos positivos, caso a gestão dos tempos (escolares, pessoais e familiares) não sejam equilibrados.

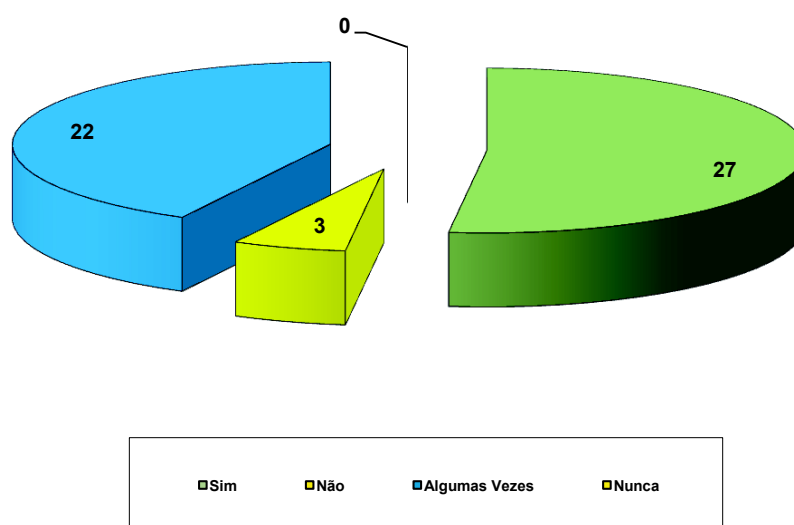


Gráfico 8 - Adequação da carga de TPC num universo de 52 indivíduos

Relativamente à realização autónoma destes TPC, os encarregados de educação (n=30) consideram que os educandos vêm “algumas vezes” preparados. Circunstância, que poderá ser explicada pela autoeficácia dos próprios educandos, enquanto perceção que os alunos têm de si próprios na/para a realização da(s) tarefa(s) (Silva, 2004, p. 86; Pinheiro, 2013, p. 31).

Para Silva (2004, p. 86), “Tais alunos envolvem na sua aprendizagem o uso de estratégias específicas para alcançar os objetivos escolares, fazendo-o com base nas suas perceções de autoeficácia”.

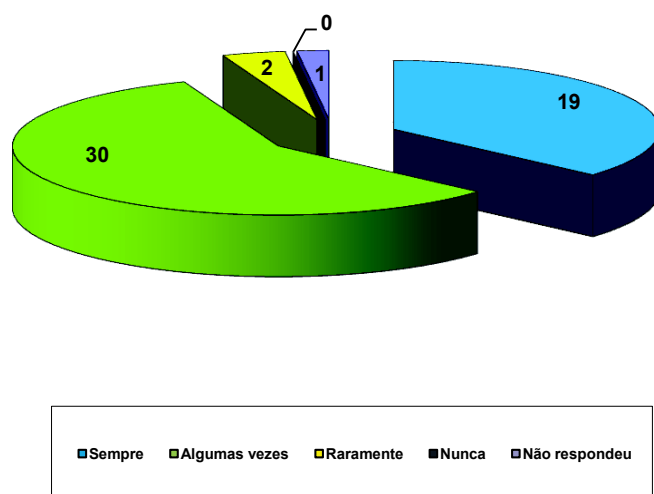


Gráfico 9 - Frequência de preparação dos educandos para a realização dos TPC num universo de 52 indivíduos

Relativamente ao local de realização dos TPC, os inquiridos indicou a casa como o local privilegiado para a sua realização (n=50). Num estudo datado de 2004, Silva refere que a realização dos TPC em casa, permite uma maior dedicação e até qualidade de estudo (p. 15).

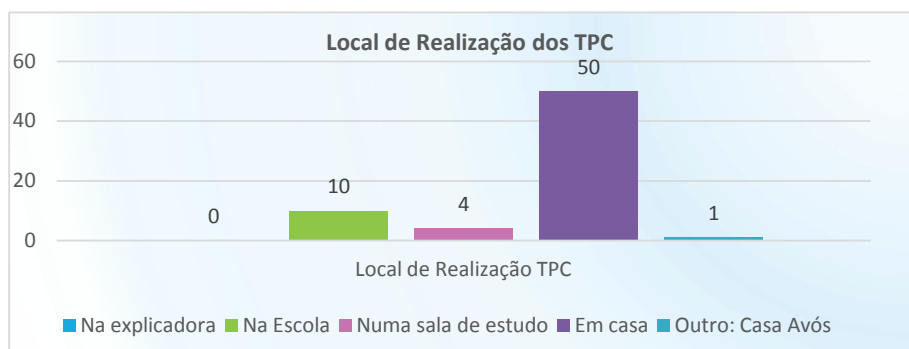


Gráfico 10 - Local de realização dos TPC num universo de 52 indivíduos

Parece consensual que a presença e o envolvimento dos pais/EE na realização dos TPC influenciam os educandos no sentido de se consciencializarem da importância da sua realização e das mais-valias que podem trazer para a sustentabilidade dos processos de aprendizagem.

Discussão dos resultados

Da análise dos resultados, percebemos que os professores solicitaram, diariamente, TPC aos seus alunos (Em anexo - Quadro 16, 17 e 18). Da semana em estudo, a não “marcação” de TPC a 15 de maio justifica-se pela proximidade às provas de exame final. Fora isso, todos os dias são dias de TPC.

Na sua estrutura, os TPC tem como finalidade desenvolver e aprofundar o conhecimento, em particular, o Português e a Matemática, por se tratar de disciplinas com exame final.

O *paradigma da consolidação das aprendizagens* (Cooper, 1998; Silva, 2009) sustenta que “os professores prescrevem os TPC a realizar pelos alunos fora do contexto de sala de aula e da escola com a intenção de facilitar e promover as aprendizagens”. Circunstância que parece fundamentar e justificar a solicitação, por parte dos professores, dos TPC a Português e a Matemática.

Constatamos, também, que em cada dia, os alunos cumpriram os trabalhos solicitados - registaram e realizaram o TPC diariamente. Do total de alunos inquiridos, 3 não realizaram os TPC, o que se revela um dado pouco significativo se tivermos em atenção o universo da população discente inquirida durante os 4 dias.

Efetivamente, os modelos tradicionais, atribuem um papel dominante à família no que respeita à motivação para a execução dos TPC. Nessa linha, “a família é responsável por monitorizar as tarefas propostas e incentivar a elaboração das mesmas” (Silva, 2009, p.28). Da triangulação dos dados – análise documental, inquéritos e observação – professores, alunos e pais/EE, apuramos que a prática da supervisão formativa é uma constante, quer em contexto de sala de aula quer em contexto familiar.

Da análise, aferimos, ainda que em média, o tempo realizado para a realização dos TPC é na ordem dos 40 minutos. Um tempo que parece admissível, sobretudo se pensarmos a proposta do **Modelo de Cooper** (2001), quer ao nível da quantidade de investimento, quer ao nível da qualidade conseguida. O mesmo autor, alerta para a necessidade de um “tempo certo, um tempo mais longo na realização dos TPC pode ter efeitos negativos na aprendizagem e sucesso do aluno (Cooper, 2011). O tempo logo, provoca saturação e desinteresse para com a atividade (TPC).

A criança precisa de um tempo para o lazer. Pelo que estudamos, não parece ser o caso do nosso estudo. A análise aos inquéritos indica que as crianças gostaram de realizar os TPC e o tempo gasto não foi excessivo.

Cooper (2001) refere ainda, no Modelo processual de TPC (quadro 5), que o *feedback* na sala de aula, dado pelo professor, acerca da resolução do TPC é um fator que influencia o desempenho e sucesso escolar de cada aluno. Nos inquéritos realizados, está registado pelos alunos das três turmas, que este *feedback* é dado. A resposta categórica, “os TPC são corrigidos na sala pelo professor”. Do processo de observação, realizado em cada um dos 4 dias da aplicação dos questionários, testemunhamos a correção e a síntese dos questões-chave a reter.

Num outro estudo, Cooper (1994), aborda esta mesma questão – os TPC, com alunos na faixa etária 14-16 anos e revela que os alunos que realizam os TPC superavam os colegas que não os faziam em 69%. Mais, analisado um outro grupo etário (11-13 anos), o autor percebeu que os valores caem para sensivelmente metade (35%). E, ao nível do 1º ciclo, e portanto, na faixa etária 6 – 10 anos, a realização ou a não realização dos trabalhos de casa não mostra benefícios imediatos.

Ora, o nosso estudo, parece contrariar o estudo citado (Cooper, 1994), porquanto, os resultados da nossa investigação, mostra que os alunos são autónomos quer ao nível do registo (a maioria regista os TPC na agenda escolar) e na realização (a maioria dos alunos realiza os TPC sem apoio familiar). Além disso, a maioria regista ter gostado de realizar/resolver os TPC propostos diariamente e consideram ser este uma ferramenta e tempo importantes para preparação dos testes, para a melhoria das notas e para o seu desenvolvimento cognitivo.

Os escritos de Silva (2004), revelam que a investigação acerca dos TPC aponta para uma relação benéfica entre o envolvimento parental e a realização dos TPC (pp.62-70).

Fica patente que o envolvimento pais/filhos gera uma dinâmica parental positiva e desenvolve o processo de aprendizagem, por via da monitorização e correção dos TPC. Marques (1997), apoiando-se nos estudos de Joy Epstein corrobora os estudos de Silva (2004), ao afirmar que as crianças cujos pais ajudam no trabalho de casa obtêm melhores resultados. Da literatura, ressalta, efetivamente que os pais no início do percurso escolar, têm um papel vital na criação de hábitos de trabalho regulares, diários e no despertar a vontade para aprender (Monteiro, 2002).

O apoio e acompanhamento do trabalho de casa torna-se um fator importante na educação dos filhos (Xu e Corno, 1998). Mais, a relação familiar, associada ao nível educativo dos pais e profissões estão relacionadas com o desempenho académico dos alunos (Keith *et al*, 1982, p. 20). Da análise dos dados, sobressai, também, que a maioria dos alunos não sentiram dificuldade na/para a realização dos TPC (n=97). Assumindo aqui expressão pouco relevante o número de alunos que referem “não compreender as questões” (n= 41) e “não perceber a matéria” (n= 52), do que aqueles que indicaram “não sentirem dificuldades” na resolução dos TPC. E, as crianças que apresentaram dúvidas na resolução dos TPC solicitaram apoio às pessoas mais próximas (e.g. pais, familiares, explicador).

É durante a execução dos TPC, que segundo o **Modelo de Cooper** (2001), ocorrem os “efeitos positivos” a curto prazo, no que diz respeito a uma melhor retenção do conhecimento factual; a um aumento do conhecimento; à melhoria do pensamento crítico, e na formação de conceitos.

Já o **Modelo de Controlo Volitivo** (Xu & Corno, 1998, 2003, 2006) refere que é em casa que o aluno se depara com as dificuldades dos TPC. Dificuldades em planificar e estabelecer prioridades, ultrapassar as dúvidas, gerir recursos, controlar o tempo para a resolução da tarefa e controlar os sentimentos e emoções durante a resolução dos TPC.

O **modelo de Coulter** (1979), parece-nos ser o modelo cuja ação assume a lógica desenvolvida pelos professores observados, pela avaliação dos alunos e pais/EE. Assim, a motivação do aluno na resolução dos TPC é devida e desenvolve-se em três fases:

1ª fase - gostar de resolver os TPC; contribuir para que o aluno construa hábitos de estudo e seja autónomo;

2ª fase – o envolvimento parental é fulcral para a realização dos TPC;

3ª fase – a avaliação do trabalho realizado pressupõe correção e feedback em contexto de sala de aula.

Da investigação parece sobressair um modelo de TPC assente na matriz de Cooper (2001). Este modelo procura envolver todos os agentes do processo educativo para que seja reforçada a relação escola/família. Neste paradigma, a prática docente observada assemelha-se muito ao modelo referido (e à nossa própria prática docente) e a triangulação dos dados, parece sustentar a tese que a solicitação e verificação dos TPC tem, na maioria das vezes, o foco no aprofundamento das "matérias" lecionadas e/ou desenvolvimento de hábitos de estudo. Assim, o sentido dos TPC, é gerar dinâmicas de trabalho extra escola, aprofundar conhecimentos e implicar os alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Do trabalho realizado, parece-nos ser certo concluir que o modelo usado pelos professores na sua sala de aula consegue manter os alunos motivados para a realização dos TPC, criando neles autonomia e hábitos de estudo necessários para uma boa aprendizagem. Paralelamente conseguem envolver os pais na realização dos TPC dos seus educandos e criam momentos de correção e feedback em sala de aula.

Conclusão

Iniciamos este trabalho de investigação com dúvidas sobre o valor dos TPC na promoção de uma melhor aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O diálogo com os pais e com os próprios alunos deixam perceber a fragilidade do seu contributo para a melhoria e sustentabilidade das aprendizagens e processos de autorregulação das mesmas.

Estudar o valor e impacto dos TPC no processo de aprendizagem dos alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade (n= 66), foi o desafio que nos propusemos. Nesse desafio, fizemos a revisão da literatura e a moldura concetual que legitima a aplicação dos TPC, enquanto trabalho a realizar pelos alunos fora do contexto de sala de aula. A este propósito, a investigação educacional fundamenta a sua prescrição pela possibilidade de despertar nos alunos a autorregulação, autonomia e hábitos de estudo. A questão não é pacífica. Há teses que defendem a sua supressão, porque não acrescentam valor ao processo de ensino/aprendizagem e porque geram conflitos na relação pedagógica e na relação parental e familiar.

Compreender a natureza e efeitos dos TPC foi, então, o motivo para a presente investigação. Assim, a ideia chave baseou-se no estudar o impacto que os TPC têm nas crianças que frequentam o 1º Ciclo assim como nas perceções dos pais/EE sobre a problemática em análise. Desse propósito, procuramos responder às seguintes questões:

Quais as estratégias utilizadas pelos professores para motivarem os alunos para a realização dos TPC?

- Como os TPC contribuem para a melhoria das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos?

- Qual a importância dos TPC do ponto de vista dos professores, pais e alunos?

- Que tipos de TPC as crianças realizam?

- Serão auxiliadas na resolução dos TPC?

Outras questões relacionadas com o tema dos TPC puderam ainda ser mapeadas graças à amostra conseguida.

No final, julgamos ter respondido à cada uma das questões colocadas. Pese embora, há necessidade de aprofundar teoricamente algumas e percorrer um caminho mais esclarecedor sobre o valor dos TPC, enquanto ferramenta de trabalho capaz de gerar o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, sem exceção. Araújo (2009, p.70) refere que nos TPC a principal razão da sua existência tem a ver com a necessidade de “consolidar aprendizagens” (p. 70).

O trabalho realizado sugere que a solicitação/realização dos TPC, agrada aos pais e aos alunos. Nesta semana, em particular, a solicitação dos TPC visava melhor preparar os alunos para escorar conhecimento e implicar os alunos no desafio que se aproximava - as Provas Finais do 4º ano de escolaridade. Os resultados finais, revelam o bom desempenho dos alunos. Pais/EE e alunos, reconhecem a mais-valia e os efeitos positivos dos TPC na/para a consolidação das aprendizagens. Praticar a matéria é ajudar a estudar.

É facto estudado, o melhor desempenho dos alunos tem a ver com o contexto familiar, sobretudo com a escolaridade da mãe. No caso em estudo, apuramos que 68% dos pais/EE inquiridos possuem habilitações literárias superiores. Mais, os pais/EE envolvem-se na realização dos TPC, monitorizando e acompanhando os seus filhos/educandos sempre que solicitados. Também, os alunos corroboram esta preocupação dos pais/EE, ao registarem que “os pais se envolvem e preocupam com os TPC”, no acompanhamento e na correção. Naturalmente, “os pais são os primeiros educadores das crianças e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação” (Marques, 2001, p.12).

Seja como for, importa perceber que “tão errado é obrigar os alunos a realizarem trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir trabalhos de casa aos alunos. Com conta, peso e medida, os trabalhos de casa são um instrumento que ajuda a reforçar e aprofundar as aprendizagens. Além disso, habituam o aluno a um trabalho continuado que torna o estudo uma atividade agradável” (Marques, 2001, p. 105).

Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar Implementando de Aprendizagem dos Alunos: Contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Persona.
- Barros L., Pereira, A. & Goes, A. (2007). *Educar com Sucesso*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Texto.
- Benavente, A., Costa, A., Machado, F. & Neves, M. (1992). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa, Editorial Teorema.
- Carita, A.; Silva, A.; Monteiro, A. & Dinis, T. (1997). *Como Ensinar a Estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Carvalho, M. & Burity, M. (2006). Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de professor*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, GT Sociologia da Educação, Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005.9(1),31-46.
- Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a Escola: Pontos de Vista de Professores Sobre a Organização e Práticas de Ensino*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal*.

- Coutinho, C. (2013). Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas. Acedido a 15 de maio de 2016 em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27071/1/319-1845-1-PB.pdf>.
- Delors et al, (1997). Educação um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil. Edições ASA.
- Autores Developmental Psychology 2015, Vol. 51, No. 4, 419–433.
- Diez, J. (2013). Família-Escola, uma relação vital. Porto Editora.
- “Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves” – Julho de 2012.
- Jianzhong Xu, J. (2013). Research Papers in Education - Regulation of motivation: predicting students’ homework motivation management at the secondary school level. Liderança e Fundações, Universidade do Estado do Mississippi, Starkville, MS, EUA.
- Lopes, J. (2010). Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada Arquitetura de um equívoco. Lisboa: Psiquilibrios Edições.
- Giorgi, P. (1975). *A criança e as suas instituições. A família – A escola*. Livros horizonte.
- Homework is a complicated thing. Lyn Corno. *Educational researcher* 1996; 25; 27.
- Marques, R.(2001). *Educar com os pais*. Editorial presença.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do professor*. Lisboa, Editorial presença.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Edições Asa.
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais: Como Colaborar?* Texto Editora.
- Marújo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Editorial presença.
- Monteiro, M. (2002). *Como organizar o estudo*. Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). *Como tirar apontamentos e fazer esquemas*. Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). *Como preparar testes e exames*. Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). *Como ajudar os filhos nos estudos*. Porto Editora.

- Pereira, I. (2010). *O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, C. (2013). *O Papel dos Trabalhos de Casa no Processo Ensino- Aprendizagem: Análise da Motivação para a Realização das Tarefas Escolares em Dois Contextos de Ensino Diferenciados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinheiro, C. M. R. (2013). *A motivação para a leitura. Uma intervenção ao nível do 1.º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Pinho, M. (2013). *TPC: Estratégia Modelo ou Método Pesadelo?* Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rebelo, J. & Correia, O. (1999). *O Sentido dos Deveres Para Casa*. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra.
- Regulamento interno do colégio, ano (2012 – 2013).
- Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Universidade Católica Editora – Porto. (12 - 2012).
- Rosário, P.; Núñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, Eduardo. (2014). *Hoje, não vou à escola!* Leya Educação.
- Sá, Eduardo (2016). “Não sei, não consigo e não sou capaz! , *Leya Educação*.
- Santos, M. (2008). Parte II: Investigação Empírica. Acedido a 5 de maio de 2016 em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7819/12/Cap%C3%ADulo%20II.pdf>.
- Seminários e colóquios (2008). *Escola/Família/Comunidade*. Conselho Nacional de Educação.
- Seminários e colóquios (2005). *Educação e Família*. Conselho Nacional de Educação.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica – Uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. In: Duarte, A.; Silva, A. & Sá, i. Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, p. 58-74.
- Simão, A. (Eds.) (2004). Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante: Perspetivas Psicológicas e Educacionais. Porto: Porto Editora.
- Summer (1994) Newsletter Volume 2, Number 2. North Carolina Archaeological Society.
- Tavoillot, H. (1987). *Os pais e o trabalho escolar*. Lisboa: Publicações Europa – América
- Teixeira, A. (2004). *Estratégias de Autorregulação na Aprendizagem em História*. Dissertação de Mestrado em História. Braga: Universidade do Minho.
- The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. 3. ed. California: Corwin Press, 2007.
- 650 *Revista Philologus*, Ano 19, N° 57 – Supl.: *Anais da VIII JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013.
- Silva, M. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s). Um estudo de caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, R. (2004). *TPC'S Quês e Porquês. Um a Rota de Leitura do Trabalho de Casa, Em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2ºe 3º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

ANEXOS

ANEXO I



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Aos pais e encarregados de educação dos alunos do 4º ano

No âmbito do trabalho final de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores, pela Universidade Católica do Porto, o presente trabalho tem como objeto de estudo os Trabalhos de Casa no 1º Ciclo.

Assim, careço de autorização para que o seu educando possa preencher, **durante uma semana**, um registo sobre os trabalhos de casa que realizou diariamente. O registo sobre os trabalhos de casa será anónimo e confidencial sendo os dados utilizados apenas para o fim supra indicado.

É de salientar a extrema importância da colaboração do seu educando para que possa desenvolver e finalizar este estudo.

Assim, agradeço que preencha a autorização, destacando-a e entregando-a ao professor(a) do seu educando(a).

Desde já agradeço a sua colaboração.

✂.....

Eu, _____ e
ncarregado de educação do/a aluno(a) _____, autorizo
que o meu/minha educando(a) participe neste estudo.

Assinatura do Enc. de Educação

ANEXO II



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Porto, 23 de abril de 2015

Exmo(a). Sr(a).Diretor (a):

Paulo Alexandre Miranda Faria, professor do Colégio, declara que se encontra a realizar uma investigação sobre os trabalhos de Casa no 1º ciclo. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa e tem como Orientadora a Professora Doutora Cristina Palmeirão.

Neste âmbito, vem solicitar autorização para a recolha de dados no Colégio, através da observação/registos dos trabalhos de casa e de inquéritos aos docentes envolvidos e a alguns Encarregados de Educação, bem como analisar o conteúdo de alguns documentos centrais do colégio (Regulamento interno, Projeto Educativo).

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais e será salvaguardado o anonimato de todos os participantes e da instituição na qual será levada a cabo esta investigação.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento adicional que se entenda pertinente.

Agradecendo desde já a atenção dispensada,

Pede deferimento

O Diretor Pedagógico

(Paulo Alexandre Miranda Faria)

(António Filipe Cardoso Barbosa)

Porto, 23 de abril de 2015

ANEXO III

REGISTO SEMANAL DOS TRABALHOS DE CASA

O presente registo integra-se num trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores, e tem como objeto de estudo os trabalhos de casa no 1º ciclo. Neste quadro pedimos a tua disponibilidade e colaboração, garantindo desde já a sua confidencialidade.





Nome: _____ Turma: _____

11 de maio de 2015

Agora que terminaste o teu trabalho de casa, assinala com um **X**, de acordo com o código:

QUANDO O PROFESSOR MARCOU OS TPC...	 Não concordo totalmente	 Não concordo parcialmente	 Concordo parcialmente	 Concordo totalmente	 Indiferente	 Não responde
Registaste-os e colocaste-os na mochila para não te esquecer.						
Pediste ajuda para os realizar.						
Combinaste com amigos para fazerem os trabalhos em conjunto.						
Não os escreveste e não fizeste porque não quisestes.						
Não os fizestes porque não tiveste tempo, pois tiveste outras atividades.						

OS TRABALHOS DE CASA...

	 Não	 Sim	 Indiferente	 Não responde
Foram feitos depois das aulas terminarem.				
Foram feitos depois de brincar.				
Foram feitos depois de jantar.				
Foram feitos no fim de semana.				
Não foram feitos.				



Hora do início do TPC



Hora do fim do TPC

O TPC QUE REALIZASTE HOJE FORAM DE...



Não



Sim



Indiferente



Não responde

Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Inglês				

Outros. Quais? _____

PENSO QUE OS TPC SERVIRAM...



Não concordo totalmente



Não concordo parcialmente



Concordo parcialmente



Concordo totalmente



Indiferente



Não responde

Para ver se percebi a matéria da aula.						
Para praticar a matéria dada.						
Para me preparar para os testes.						
Para melhorar as minhas notas.						
Para me ajudar a estudar.						

DURANTE A REALIZAÇÃO DO TPC...



Não concordo totalmente



Não concordo parcialmente



Concordo parcialmente



Concordo totalmente



Indiferente



Não responde

Não senti dificuldades.						
Não compreendi as questões.						
Realizei os trabalhos no tempo que o/a professor/a definiu que era adequado....						
Não percebia a matéria e tive dificuldades.						
Não terminei os TPC porque eram extensos.						

Outras dificuldades. Quais? _____

**GOSTEI DE
REALIZAR ESTE
TPC...**



Não
concordo
totalmente



Não
concordo
parcialmente



Concordo
parcialmente



Concordo
totalmente



Indiferente



Não
responde

--	--	--	--	--	--

FIZ OS TPC...



Não



Sim



Indiferente



Não
responde

Em casa.				
Numa sala de estudo.				
Em casa de familiares.				
No colégio.				

Noutro lugar. Qual? _____

EM CASA, O TEU TPC FOI CORRIGIDO...



Não



Sim



Indiferente



Não
responde

Pelos pais.				
Por outros familiares.				
Por um explicador.				
Não foi corrigido.				

O(A) PROFESSOR(A)...



Não



Sim



Indiferente



Não
responde

Corrige os TPC no quadro e tu corriges no caderno.				
Pede os trabalhos para corrigir e depois entrega-tos.				
Não pede os trabalhos e não os corrige.				

PREENCHI COM TODO O CUIDADO!

O ALUNO _____

Obrigado pela tua colaboração!

Inquérito por Questionário

O presente registo integra-se num trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores, e tem como objeto de estudo os trabalhos de casa no 1º ciclo. Neste quadro peço a sua disponibilidade e colaboração, garantindo desde já a sua confidencialidade.

A - Identificação

Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

Idade:

< 25 anos ☐

25-30 anos ☐

31-35 anos ☐

36-40 anos ☐

41-45 anos ☐

> 45 anos ☐

Habilitações literárias:

4º ano ☐

6º ano ☐

9º ano ☐

12º ano ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Verifica se o seu educando leva TPC?

Sim ☐

Não ☐

Algumas vezes ☐

Nunca ☐

Os TPC do seu educando são para realizar ...

Diariamente ☐

Ao fim de semana ☐

Semanalmente ☐

Dia sim, dia não ☐

Apenas nas férias ☐

Não tem TPC ☐

Quanto tempo aproximadamente, o seu educando demora a resolver os TPC?

15 a 30 minutos ☐ 30 minutos a 1 hora ☐ Entre 1 a 2 horas ☐

Mais de 2 horas ☐ Mais de 3 horas ☐

Além dos TPC, quantas horas por semana dedica o seu educando ao estudo?

Entre 1 a 2 horas ☐ Menos de 2 horas ☐ Entre 2 a 4 horas ☐

Entre 4 a 6 horas ☐ Mais de 6 horas ☐

A que disciplinas é que o seu educando costuma ter TPC com mais frequência?

Português ☐ Matemática ☐

Estudo do Meio ☐ Inglês ☐

A quantidade de TPC do seu educando adequa-se ao tempo disponível que ele tem para os realizar?

Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

Justifique a sua resposta

O seu educando vem da escola preparado para resolver os TPC sem ajuda?

Sempre ☐ Algumas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

Justifique a sua resposta

Auxilia o seu educando na resolução e correção dos TPC?

Sempre ☐ Algumas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

Se respondeu sempre ou algumas vezes, refira o tipo de ajuda dá ao seu educando.

Identifique, no máximo, 3 situações que considera que os TPC auxiliam a aprendizagem do seu educando?

Onde é que o seu educando realiza os TPC?

Na explicadora ☐ Na escola ☐
Numa sala de estudo ☐ Em casa ☐

Noutro local. Qual?

Regra geral o seu educando realiza os TPC...

Na escola depois das aulas terminarem. ☐ Na escola depois de brincar. ☐
Quando chega a casa. ☐ Depois de Jantar. ☐ No fim de semana. ☐

Identifique 2 ou 3 aspetos que acha importante para a criação de um ambiente propício para a realização dos TPC do seu educando.

Obrigado!

Quadro 16 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio

		QUESTÕES (Turma A)									
Aluno	Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AS1	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif.	Conc.	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	20m	Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
AS2	11	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
AM3	11	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Não	Sim
	14	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
CS4	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	com dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Mat	C.T.	com dif	Conc	Estudo	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	20m	Inglês	C.T.	com dif	Conc	Escola	Não	Sim
CM5	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	NR
	13	Regista	Sim	30m	Mat	C.T.	Sem dif	Conc	Estudo	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	Sim
CP6	11	Regista	Sim	80m	Port/Ing	C.T.	alg. dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat/Ing	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	15m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	Sim
GM7	11	Regista	Sim	60m	Port	C.P.	Alg. dif	Conc	Estudo	Não	Sim
	12	Regista	Sim	20m	Mat	C.T.	Alg. dif	Conc	Escola	Não	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
LG8	11	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Não	NR
	12	Regista	Sim	30m	Mat	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Não	NR
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Não	NR
MS9	11	Regista	Sim	60m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat/Ing	C.T.	Alg. dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	60m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc	Casa	Sim	Sim
MP10	11	Regista	Sim	80m	Port/Ing	C.T.	Alg. dif	Conc	Familiares	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat	C.T.	Alg. dif	Conc	Familiares	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Familiares	Sim	Sim
MM11	11	Regista	Sim	60m	Port	C.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	NR
	12	Regista	Sim	100m	Mat/Ing	C.P.	Alg. dif	Conc.	casa	Não	NR
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
MJ12	11	Regista	Sim	30m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat/Ing	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Sim	NR
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Estudo	Não	Sim
MP13	11	Regista	Sim	75m	Mat	C.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	NR	Ing	N.C.	Alg. dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
MF14	11	Regista	Sim	45m	Port/Ing	C.T.	Alg. Dif	NC	Natação	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat	C.T.	Alg. Dif	NC	Casa	Sim	Sim

QUESTÕES (Turma A)											
MM15	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	11	Regista	Sim	90m	Port/Ing	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	120m	Port/Mat	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	45m	Ing	C.T.	Sem dif	NR	NR	NR	NR
	14	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	alg. Dif	Conc.	Casa	Não	sim
MV16	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Escola	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	25m	Mat	C.	Sem dif	Conc.	Escola	Não	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	10m	Port	NC	Sem dif	Conc.	Escola	Não	Sim
PF17	11	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	alg. Dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Mat	C.T.	alg. Dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	sim	35m	Port/Ing	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
PA18	11	Regista	Sim	65m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	40m	Mat/Ing	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Escola	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	casa	Sim	Sim
PG19	11	Regista	Sim	35m	Port	C.T.	sem dif	Conc.	Escola	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Mat	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
RB20	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
RC21	11	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Escola	Não	NR
	12	Regista	Sim	20m	Mat	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Escola	Não	NR
	13	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC	semTPC
	14	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Escola	Não	NR
RC22	11	Regista	Sim	60m	Port/Ing	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	40m	Mat	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC
	14	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
VC23	11	Regista	Sim	40m	Port/Ing	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Estudo	Não	Sim
	12	Regista	Sim	25m	Mat	C.T.	Alg. Dif	N.C.	Casa	Sim	Sim
	13	NR	NR	60m	Mat	NR	NR	Conc.	Estudo	Não	Sim
	14	NR	Sim	25m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Não	Sim
VF24	11	Regista	Sim	40m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Não	NR
	12	Regista	Sim	20m	Mat	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa/estdo	Não	Sim
	13	Regista	Sim	25m	Ing	N.C.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	14	Regista	Sim	40m	Port	C.	Alg. Dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
YA25	11	Regista	Sim	40m	Port/Ing	C.	Alg. Dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	50m	Mat	C.	Alg. Dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
	13	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC	SemTPC

Quadro 17 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio

		QUESTÕES (Turma B)									
Aluno	Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AR1	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. Dif	Conc.	Casa/estudo	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	150m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
AT2	11	Regista	Sim	90m	Port	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	45m	Port	NC.	Sem dif	Conc.	Escola	Não	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
AS3	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	NR	Sim
	12	Regista	Sim	NR	Port/ Mat/ing	C. P.	Alg. dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	NR	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
CR4	11	Regista	Sim	20m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	20m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	20m	Port	C.T.	NR	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	NR	Conc.	Casa	Sim	Sim
CM5	11	Regista	Sim	50m	Port/Mat	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	60m	Port/Ing	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Não	Sim
DV6	11	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	35m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
EV7	11	Regista	Sim	45m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	120m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port/Mat	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa/escola	Sim	Sim
FP8	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	NR	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port	NC	NR	NR	Casa/estudo	NR	NR
IM10	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Não	Sim
	14	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
IN11	11	Regista	Sim	30m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port/Ing	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Não	NR	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	NR	Não	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
JM12	11	Regista	Sim	50m	Port/Mat	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port Mat, ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
JA13	11	Regista	Sim	30m	Port	N C.	Sem dif	NC	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	N C.	Sem dif	NC	Casa	Não	Sim

QUESTÕES (Turma B)											
	13	Regista	Sim	30m	Port	N C.	Sem dif	NC	Casa	Não	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	N C.	Sem dif	NC	Familiares	Sim	Sim
JS14	11	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa/ familiares	Não	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa/ familiares	Não	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa/ familiares	Não	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa/ familiares	Não	Sim
LP16	11	Regista	Sim	30m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa/escola	Não	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
MS18	11	Regista	Sim	90m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	150m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	180m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	180m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
MC19	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	NR
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	sim	Sim
MS20	11	Regista	Sim	75m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	sim	sim
	12	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	75m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
MF21	11	Regista	Sim	100m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	120m	Port/Mat	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
PF22	11	Regista	Sim	120m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Escola	Não	Sim
	14	Regista	Sim	120m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
PA23	11	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Não	60m	NR	NR	NR	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	NR	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	sim
SP24	11	Regista	Sim	90m	Port/Ing	C.P.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port/Ing	C.T.	Alg. dif	Conc.	Familiares	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Mat/Port /Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
TA25	11	Regista	Sim	80m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	NC	Casa	Não	Sim
	12	Regista	Sim	50m	Port	N C.	Sem dif	Conc.	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	75m	Port/Ing	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	90m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	sim
TM26	11	Regista	Sim	60m	Port	N C.	Alg. dif	NC	Casa/escola e estudo	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	40m	Port/Ing	C.P.	Alg. dif	NC	Casa	Sim	Sim

QUESTÕES (Turma B)											
	13	Regista	Sim	60m	Port	N C.	Alg. dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg. dif	Conc.	Estudo	Sim	Sim

Quadro 18 - Resultados dos inquéritos na semana de 11 a 15 maio

QUESTÕES (Turma C)											
Aluno	Dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AR1	11	Regista	Sim	55m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	90m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa/ familiares	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	30m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa/ familiares	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	80m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
BM3	11	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Sem dif	Indif	Casa	Sim	Sim
	12	N.C.	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Estudo	Sim	NR
DC5	11	Regista	Sim	60m	Port/Ing	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa/estudo	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa/estudo	Sim	Sim
	13	Regista	NR	45m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Estudo	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
HP8	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
IC10	11	Regista	Sim	20m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.P.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Não	15m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Alg.dif	NR	Casa	Sim	Sim
JS11	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	N.C.	Sim	50m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Familiares	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
LV12	11	Regista	Sim	35m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Familiares	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc	Bar da piscina	Não	Sim
	13	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Familiares	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Café	Não	Sim
LB13	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	45m	Port	C.P.	Com dif	Conc	Estudo/escola	Não	Sim
MM15	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Com dif	NR	Escola	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Escola	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Com.dif	NC	Escola	Sim	Sim
MR16	11	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa/escola	Não	Sim
	12	Regista	Sim	100m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Escola	Não	Sim
	13	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Escola	Não	Sim
	11	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim

QUESTÕES (Turma C)											
MG17	12	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa/escola	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Escola	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc	Escola	Sim	Sim
MF18	11	Regista	Sim	120m	Port	C.T.	Com dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	115m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	80m	Port	C.T.	Com dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Com dif	Conc	Casa	Sim	Sim
MM19	11	Regista	Sim	10m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Escola	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	150m	Port/Ing	C.T.	Alg.dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Com dif	Conc	Casa	Sim	Sim
MM20	11	Regista	Sim	120m	Port	C.T.	Sem dif	NC	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Não	180m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Estudo/ familiares	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Casa/escola	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	90m	Port	C.T.	Com dif	NC	Casa	Sim	Sim
MB21	11	Regista	Sim	15m	Port	C.T.	Sem dif	NC	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Casa	Não	Sim
	13	Regista	Sim	50m	Port	C.T.	Com dif	NC	Casa	Não	Sim
	14	Regista	sim	50m	Port	C.T.	Alg.dif	NC	Casa	Sim	Sim
RT23	11	Regista	Sim	20m	Port/Ing	C.P.	Alg.dif	Conc	Casa/escola	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	40m	Port	C.T.	Alg.dif	Conc.	Casa/escola	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	45m	Port	C.T.	Com dif	Conc	Casa	Não	Sim
	14	Regista	Sim	NR	Port	C.T.	Com dif	NR	NR	Não	Sim
RR24	11	Regista	Sim	85m	Port	C.T.	Com dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	25m	Port	C.T.	Com dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	85m	Port	C.T.	Com dif	Conc	Casa	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	60m	Port	C.T.	Alg dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
TG25	11	Regista	Sim	30m	Port	C.T.	Sem dif	Conc	Familiares	Sim	Sim
	12	Regista	Sim	100m	Port	C.P.	Sem dif	Conc.	Casa	Sim	Sim
	13	Regista	Sim	40m	Port	C.P.	Alg.dif	Conc	Familiares	Sim	Sim
	14	Regista	Sim	80m	Port	C.P.	Com dif	Conc	Casa	Sim	Sim